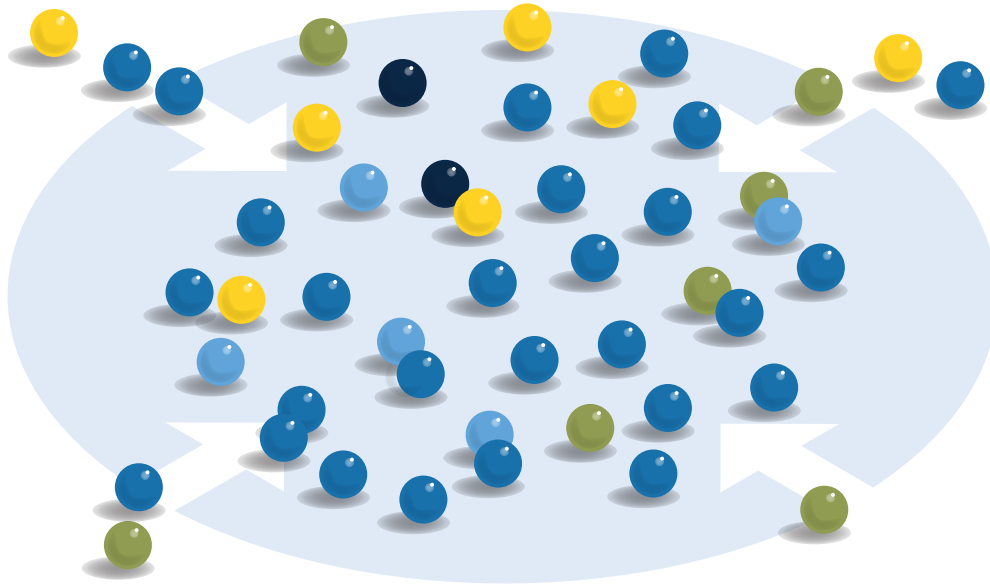


Laboratorio de políticas y prácticas para el desarrollo social de la Educación Superior



Editores: Joaquín Gairín Sallán
y David Rodríguez-Gómez





FINANCIACIÓN:



Erasmus+

El Proyecto “ACCESS4ALL: Laboratorio de política y prácticas para el desarrollo social en la educación superior”, coordinado por el Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO: <http://edo.uab.cat/es>) de la Universitat Autònoma de Barcelona, ha sido subvencionado por la Comisión Europea en el marco del Programa Erasmus + Acción 2 (2015-1-ES01-KA203-015970). La presente publicación refleja únicamente la opinión de sus autores, no pudiendo hacerse responsable a la Comisión Europea del uso que pueda hacerse de la información en ella contenida.

COORDINACIÓN:



SOCIOS:



UNIVERSITÀ
DEGLI STUDI
DI BERGAMO



Copyright: Joaquín Gairín Sallán y David Rodríguez-Gómez
Copyright: EDO-SERVEIS (<https://edo.uab.cat/edo-serveis>)

1ª edición: Febrero 2021

EDO-SERVEIS (Universitat Autònoma de Barcelona)

El editor y los autores no aceptarán responsabilidades por las posibles consecuencias ocasionadas a las personas naturales o jurídicas que actúen o dejen de actuar como resultado de alguna información contenida en esta publicación. El objeto de esta publicación es proporcionar información al usuario, por tanto, no existe obligación por parte de la editorial de resolver consultas o facilitar asesoramiento jurídico o profesional de cualquier tipo relacionado con las informaciones en ella contenidas.

La editorial advierte al usuario que la información contenida en esta publicación puede estar elaborada en base a criterios opinables, o bien elaborada a partir de datos suministrados por fuentes sobre las que ésta no tiene control y cuya verificación no siempre es posible a pesar de que la editorial pone todos los medios materiales, humanos y técnicos a su alcance para procurar una información exhaustiva, completa, exacta y actualizada.

ISBN: 978-84-09-28293-7

Diseño, gráficos y maquetación: Estudio Sicilia (<https://www.estudiosicilia.com/>)

RESPONSABLES INSTITUCIONALES DEL PROYECTO

Kati Clements (University of Jyväskylä)
 Fabio Dovigo (Università degli studi di Bergamo)
 Joaquín Gairín Sallán (Universitat Autònoma de Barcelona, Coordinador)
 Romita Iucu (Universitatea din București)
 Miguel Jerónimo (Instituto politécnico de Leiria)
 Lisa Lucas (University of Bristol)
 Tiina Mäkelä (University of Jyväskylä)
 Elena Marín (Universitatea din București)
 Saana Mehtälä (University of Jyväskylä)
 Fernanda Paula Pinheiro (Instituto politécnico de Leiria)
 David Rodríguez-Gómez (Universitat Autònoma de Barcelona, Coordinador)
 Mihaela Stîngu (Universitatea din București)
 Sue Timmis (University of Bristol)

PARTICIPANTES DE LA UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Aleix Barrera-Corominas
 Diego Castro-Ceacero
 Joaquín Gairín Sallán
 Georgeta Ion
 José Luis Muñoz Moreno
 Patricia Olmos Rueda
 Cristina Pérez Maldonado
 David Rodríguez-Gómez
 Marina Tomás i Foch

ÍNDICE

Introducción	10
El Programa Erasmus + y su acción 2: “Asociaciones Estratégicas” de la Comisión Europea	13
El Proyecto ACCESS4ALL y su desarrollo	17
La filosofía y los antecedentes	17
Objetivos y metodología	20
Actuaciones realizadas	22
Resultados	25
La universidad inclusiva como propuesta	27
La educación para todos como reto educativo y social	27
La universidad inclusiva como respuesta	29
Apoyando la inclusión en la universidad	33
Calidad y equidad son compatibles	35
Mapa de políticas institucionales de atención a grupos vulnerables	39
La dimensión social de la Educación Superior en Europa	39
Diagnosticar la realidad institucional	49
Madurez organizativa de la IES	50
Cultura institucional de la gestión de la innovación	52
Intercambio de conocimientos	54
Comprensión compartida de la inclusión	56
Políticas de inclusión	60
Acciones de inclusión	62
La Pirámide para la Inclusión	65
Las buenas prácticas	71
El concepto de buena práctica	71
Criterios para seleccionar las buenas prácticas sobre inclusión universitaria	73
El Banco de Buenas Prácticas	76
Laboratorio para promover la universidad inclusiva	85
Documentación de interés	88
Espacio web del Proyecto ACCESS4ALL	88
Algunas publicaciones	89
Otras referencias de interés	91

INTRODUCCIÓN

La atención a las personas y grupos vulnerables en la universidad sigue siendo un reto para las universidades europeas. Aunque haya avances en el acceso de estos estudiantes, su representación en la universidad es menor que la que les corresponde demográficamente y son mayores sus tasas de abandono y su dificultad para acceder al mercado laboral. Y es que las condiciones geográficas, económicas, sociales, de género u otras siguen marcando diferencias que la sociedad y los niveles de educación no universitaria no han podido o sabido compensar.

En este sentido, estamos aún lejos de sociedades justas e igualitarias y la universidad inclusiva, como institución de y para la sociedad, se sigue planteando como un reto a conseguir. Se trata de garantizar el acceso y progreso real en la Educación Superior como derecho real de todos los ciudadanos, para que puedan contribuir eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia, al fortalecimiento de un espíritu de solidaridad y de cooperación, y a la creación del conocimiento para la transformación social y productiva de las sociedades.

Creemos que los procesos de inclusión no están reñidos con la calidad y excelencia que se pide a la formación universitaria; antes bien, se consideran complementarios y claramente exigibles. Si entendemos que la calidad se vincula al principio de pertinencia, la tenemos que relacionar con la responsabilidad social y con los contextos donde las instituciones de educación superior actúan y se desarrollan. De alguna manera, sólo las instituciones inclusivas pueden aspirar a ser de calidad.

El desafío inexcusable de una educación de calidad se convierte así en uno de los factores estratégicos para garantizar la equidad, disminuir los efectos de las desigualdades y promover la justicia social consolidando la democracia y la cohesión social. Ya no hablamos sólo de calidad formativa, sino que integramos en este constructo la equidad e incluso podemos hablar de la calidad de la equidad.

Avanzar en esta perspectiva compromete a todos (profesorado, gestores, estudiantes y personal de administración y servicios) y exige la máxima colaboración y coordinación de los responsables del sistema universitario con las diferentes instituciones. También, el desarrollo de estudios e innovaciones que permitan crear nuevo conocimiento sobre la realidad y orienten los procesos de cambio y mejora que se detectan como necesarios.

El Equipo de Desarrollo Organizacional de la UAB (EDO: <http://edo.uab.es>) viene desarrollado desde hace décadas una línea de trabajo que vincula la organización de las instituciones con aspectos de equidad y justicia social. Algunas de sus aportaciones más significativas son los proyectos:

- 'El acceso y el éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica' (ACCEDES: <http://edo.uab.cat/accedes>), con código DCI-ALA/2011/232, que proporciona un modelo, un instrumento y estrategias para la atención de colectivos vulnerables en la universidad.
- 'Iniciativas para el desarrollo educativo y sociocomunitario' (IDEAS: <http://edo.uab.cat/ideas>), con código DCI-ALA/2014/351-291, centrado en mejorar los índices de permanencia de los estudiantes de educación secundaria en Costa Rica.
- 'Apoyando la inclusión educativa y social de los jóvenes con riesgo de abandonar prematuramente a través de mecanismos de orientación y acción tutorial' (O4YEL: <http://edo.uab.cat/es/node/4465>), con código 604501-EPP-1-2018-1-ES-EPPKA3-IPI-SOC-IN, que desarrolla, aplica y evalúa métodos y prácticas innovadoras de orientación y tutoría centradas en los jóvenes con riesgo de abandono de la formación.

- ‘Observatorio Regional de Calidad de la Equidad de la Educación Superior en Latinoamérica’ (ORACLE: <https://observatorio-oracle.org/>), con código 574080-EPP-1-2016-1-ES-EPPKA2-CBHE-JP, que concreta un observatorio regional a partir de una red de observatorios/unidades para la equidad en las universidades latinoamericanas.
- ‘Apoyando redes inter-sectoriales a la integración del estudiante que abandonan la Universidad en la formación profesional’ (ProNet: <https://www.university-dropout.com/>), con código 2015-1-DE02-KA202-02291, que genera una plataforma ‘online’ para apoyar temas de orientación y tutoría de estudiantes de esta etapa educativa.
- ‘El acceso a la Universidad a personas mayores y sin titulación académica’ (<https://bit.ly/2V8pHlv>), con código EA2009-0134, que establece una propuesta de plan de actuación para facilitar el acceso y permanencia de este colectivo en educación superior.
- ‘Acceso y permanencia de grupos vulnerables en la educación secundaria no obligatoria. Creación y validación de un modelo de intervención’ (APESE: <https://bit.ly/2AMSjd7>), con código EDU2013 47452-R, que concreta actuaciones de orientación y tutoría para formación se secundaria no obligatoria

Siguiendo esta línea, el Proyecto “Laboratorio de Políticas y Prácticas para el Desarrollo Social en la Educación Superior” (ACCESS4ALL: <http://access4allproject.eu/>), con código 2015-1-ES01-KA2003-015970, se focaliza en promover la educación y la inclusión social en la universidad de aquellos grupos menos representados así como los estudiantes poco habituales en el contexto europeo, proponiendo instrumentos y estrategias para lograrlo. Se relaciona así con dos de las principales prioridades de la Europa 2020: (1) crecimiento inteligente: alentar a las personas para aprender, crear nuevos servicios que ayuden a redirigir los retos sociales y la utilización de las TIC; y (2) crecimiento inclusivo: incrementar el número de ciudadanos con educación terciaria y reducir el porcentaje de gente en riesgo de pobreza y exclusión social.

La presente aportación pretende ser una síntesis del Proyecto y de sus aportaciones más significativas, tratando de dar una visión general de todo lo realizado y conseguido, a la vez que informar sobre los mecanismos que permiten acceder al conocimiento acumulado. No sólo se trata de difundir el Proyecto y sus productos sino y también de animar y dar instrumentos a los directivos y gestores universitarios para mejorar sus procesos de intervención en la temática abordada.

La finalidad última es contribuir a hacer realidad el equilibrio entre calidad y equidad en los sistemas universitarios. El documento puede y debe mirarse, así, como una aproximación general a las mejoras que se pueden hacer en los procesos organizativos para mejorar la calidad de la equidad, aconsejando profundizar en los aspectos que interesen a partir de la documentación generada y referenciada en el mismo texto.

Todo lo realizado y conseguido no hubiera sido posible sin la implicación de todas las personas participantes en el Proyecto, de las instituciones que les han dado apoyo y de los recursos aportados por la Unión Europea. A todos ellos, nuestro agradecimiento y nuestra disposición para recibir las aportaciones que se consideren oportunas o las cuestiones que se quieran plantear.

Joaquín Gairín Sallán y David Rodríguez-Gómez
Responsables del Proyecto ACCESS4ALL
 Febrero, 2021

EL PROGRAMA ERASMUS + Y SU ACCIÓN 2: “ASOCIACIONES ESTRATÉGICAS” DE LA COMISIÓN EUROPEA

La acción de Asociaciones Estratégicas, enmarcada en el programa Erasmus + de la Comisión Europea, es una herramienta de la Unión Europea para la modernización y consolidación de los sistemas de educación que tiene por objetivo fomentar la cooperación, el aprendizaje mutuo y el intercambio de experiencias entre diferentes países.



El programa Erasmus+, como bien especifica su página web (https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_es) tiene como objetivo impulsar competencias y la empleabilidad, así como la modernización de la Educación, Formación y Trabajo Juvenil. El programa de siete años cuenta con un presupuesto de 14.700 millones de euros, que supone un aumento del 40% respecto los niveles de gasto corriente, que refleja el compromiso de la UE de invertir en estas áreas.

Erasmus+ ofrece oportunidades para que más de 4 millones de europeos estudien, se formen y adquieran experiencia laboral y voluntariado en el extranjero. Apoya así la cooperación transnacional entre Educación, Formación, Instituciones Juveniles y organizaciones para fomentar la cooperación y el puente entre los mundos de la Educación y el Trabajo con el fin de hacer frente a las carencias de competencias que se encuentran entre los jóvenes de Europa. También apoya, por primera vez, los esfuerzos nacionales para modernizar la Educación, Formación y sistemas juveniles. En el ámbito del deporte, una faceta nueva, apoya los proyectos de base y los desafíos transfronterizos como la lucha contra el amaño de partidos, el dopaje, la violencia y el racismo.

Erasmus+ agrupa a siete programas existentes de la UE en los ámbitos de la Educación, Formación, Juventud y Deporte, ofreciendo un amplio abanico de oportunidades a organizaciones, como universidades, centros de educación y formación, grupos de reflexión, centros de investigación y empresas privadas. Por otra parte, la agrupación de muchos programas favorecerá la cooperación entre los ámbitos destinatarios y será más fácil de acceder a ellos que sus programas predecesores, contando con normas de financiación simplificadas.

El programa se compone de tres “acciones clave” y dos acciones adicionales. Son gestionadas en parte y a nivel nacional por las agencias nacionales y en parte a nivel europeo por la EACEA, Agencia Ejecutiva en el ámbito Cultural, Educativo y Audiovisual. La Comisión Europea es responsable de las políticas Erasmus + y supervisa la implementación general del programa.

Las acciones Erasmus + gestionadas por la EACEA son las siguientes:

- Acción clave 1. Movilidad: Movilidad de aprendizaje de individuos.
- Acción clave 2. Cooperación: Cooperación para la innovación y buenas prácticas.
- Acción clave 3. Política: Apoyo a reformas políticas.
- Acción adicional 1. Jena Monnet: Apoyo a la enseñanza, los estudios y el debate sobre la Unión Europea.
- Acción adicional 2. Deporte: Promover el desarrollo de la dimensión europea en el deporte.

La EACEA gestiona las siguientes acciones como parte de la convocatoria general que realiza:

- Alianzas de Habilidades del Sector que aseguran la cooperación entre educación y empleo para abordar las brechas de habilidades con respecto a uno o más perfiles ocupacionales en un sector específico;
- Cooperación de alianzas de conocimiento entre instituciones de educación superior y empresas;
- Desarrollo de capacidades en el campo de la juventud que apoya la cooperación con los países socios; y
- Desarrollo de capacidades en el campo de la educación superior, apoyando la cooperación con los países socios.

Las acciones bajo KA2 (Acción clave 2) hacen posible que organizaciones de diferentes países participantes trabajen juntas, desarrollen, compartan y transfieran mejores prácticas y enfoques innovadores en los campos de educación, capacitación y juventud. Sus cinco actividades principales son:

- 1.** Asociaciones Estratégicas que promuevan la innovación en el sector e iniciativas conjuntas de fomento de la cooperación, el aprendizaje entre iguales y el intercambio de experiencia.
- 2.** Alianzas para el Conocimiento para estimular la innovación en la educación superior junto con empresas y contribuir a nuevos planteamientos de la enseñanza y el aprendizaje, al emprendimiento en la educación y a la modernización de los sistemas de educación superior en Europa.
- 3.** Alianzas para las Competencias Sectoriales con objeto de abordar las carencias de competencias profesionales y adecuar mejor la formación profesional a las necesidades del mercado laboral. Hay oportunidades para modernizar la FP, intercambiar conocimientos y prácticas, fomentar el trabajo en el extranjero y ampliar el reconocimiento de cualificaciones.
- 4.** Desarrollo de las Capacidades en el ámbito de la educación superior para impulsar la modernización, la accesibilidad y la internacionalización de la educación superior en los países asociados.
- 5.** Proyectos de desarrollo de las capacidades en el ámbito de la juventud para apoyar el trabajo con jóvenes, el aprendizaje no formal y el voluntariado, además de las oportunidades de aprendizaje no formal con los países asociados

Universidades asociadas al proyecto



EL PROYECTO ACCESS4ALL Y SU DESARROLLO

El Proyecto Europeo “Laboratorio de políticas y prácticas para el desarrollo social de la Educación superior (ACCESS4ALL: <https://access4allproject.eu/>), con identificación “2015-1-ES01-KA203-015970” tiene, como todos los proyectos amplios de transformación, unos antecedentes, unos propósitos y unas actuaciones que resumimos a continuación.

La filosofía y los antecedentes

El desarrollo de políticas educativas claras, estables y efectivas que, actualmente, contribuyan a mejoras sociales sustanciales sigue siendo un obstáculo importante en la mayoría de las sociedades democráticas. Lamentablemente, la educación aún reproduce desigualdades (que identificamos en el acceso desigual al derecho a la educación y en programas insuficientemente inclusivos) y no siempre es un factor de cohesión social. Al respecto, la educación superior constituye uno de los principales instrumentos para garantizar y completar el desarrollo de las personas, las comunidades y los países, siendo su fortalecimiento un factor clave para aumentar la competitividad de la estructura social, económica y productiva y para promover el desarrollo de ciudadanos competentes y comprometidos.

La crisis financiera y económica (también una crisis de valores) está afectando a las clases sociales más bajas directa o indirectamente y las políticas equivocadas aplicadas han generado, por ejemplo, un aumento en el costo de acceso a niveles más altos de capacitación, reduciendo su efecto sobre la mejora social y el bienestar económico). Las desigualdades en la capacitación por razones de origen geográfico o social, en oportunidades laborales o en salarios e ingresos son dimensiones críticas de la exclusión social. En este sentido, el desarrollo de políticas, incluidas las relativas a la educación, que amplíen el acceso a las oportunidades, es esencial para combatir la naturaleza permanente de la exclusión.

La dimensión social de la educación superior, en el marco de proceso de Bolonia, ha estado presente desde el comunicado de Praga en 2001, que enfatizó la necesidad de trabajar para la inclusión de los estudiantes y la necesidad de promover las posibilidades de movilidad para todos. Las sucesivas declaraciones y comunicados (Berlín, 2003; Bergen, 2005; Londres, 2007; Lovaina y Lovaina-la-Neuve, 2009; Budapest-Viena, 2010; Bucarest, 2012) han seguido insistiendo en la necesidad de promover la dimensión social para construir y consolidar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y, específicamente, en la necesidad de crear vías de aprendizaje más flexibles dentro de la educación superior, así como la provisión de servicios adecuados para estudiantes (comunicado de Londres, 2007).

En los últimos años, se han desarrollado varios proyectos y se han creado grupos de investigación que han permitido progresos considerables en la identificación de los grupos vulnerables y en la promoción y el seguimiento de políticas más inclusivas en la educación superior (por ejemplo, EQUNET, STAY-IN, GLAS o BFUG en la dimensión social, entre otros). Sin embargo, como señalan Eurostudent y Eurostat (2009), así como unos de los últimos informes sobre el progreso del proceso de Bolonia (EACEA / Eurydice, 2012), todavía hay grandes deficiencias en esta área que recomiendan el desarrollo de “investigaciones más comparativas” sobre la dimensión social de la educación superior basada en datos recientes y para ser utilizados por

los responsables políticos “(ECEA / Eurydice, 2012, p.71). El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se enfrenta al desafío de incorporar a aquellos grupos que tradicionalmente están excluidos, sin olvidar que también debe aspirar a convertir a las universidades en un marco adecuado para desarrollar un conjunto de habilidades que permitan la participación activa y crítica y transformadora de los ciudadanos en sus sistemas económicos y sociales. Avanzar en este conjunto de habilidades plantea, entre otras cuestiones, la necesidad de garantizar la continuidad de las personas de grupos marginales o desfavorecidos con dificultades para acceder, progresar y graduarse con éxito en las instituciones universitarias (el beneficiario de la acción).

La dimensión social de la educación superior, así como las instituciones responsables de ella, siempre ha sido un elemento de interés y preocupación para los políticos y los involucrados. Informes recientes de EACEA / EURYDICE (2012) subrayan esto cuando indican que, a pesar del gran progreso realizado en los sistemas educativos europeos, todavía quedan algunos desafíos que deben ser respondidos: promover objetivos establecidos medibles y relacionados con la dimensión social; establecer sistemas para monitorear la participación de grupos subrepresentados en la educación superior.

Hay muchos estudios e informes de organizaciones internacionales que demuestran los problemas asociados con el acceso, la continuidad y el éxito de los grupos vulnerables (debido a factores tales como antecedentes socioeconómicos, discapacidad, origen étnico, estatus migratorio, etc.) y estudiantes no tradicionales (estudiantes a tiempo parcial, aquellos con responsabilidades familiares exigentes, estudiantes adultos, etc.) en estudios de educación

superior. Así, por ejemplo, el informe presentado por el consorcio EQUNET en 2010 (“Diversidad en evolución. Una visión general del acceso equitativo a la educación superior en Europa”) destaca el hecho de que los estudiantes con antecedentes socioeconómicos desfavorecidos tienen pocas posibilidades de acceder a la educación primaria en muchos países europeos. Además, el estudio realizado por Triventi y Triallato (2009), utilizando datos de la Encuesta Longitudinal de Hogares de Italia, muestra como las desigualdades entre los estudiantes de clase media alta y media baja se han mantenido con el tiempo, y que la tasa de deserción escolar solo aumentó entre estos últimos. Afortunadamente, otros estudios, como el realizado por

Reisel y Brekke (2010) en Noruega, muestran la efectividad de las políticas educativas y que no hay diferencia en el riesgo de abandono escolar entre los estudiantes minoritarios y mayoritarios en Noruega.

Por último y con respecto a los estudiantes no tradicionales (Kim, 2007), cada vez más presentes en los sistemas educativos europeos (OCDE, 2012), varios estudios muestran, por un lado, que los estos estudiantes presentan un mayor riesgo de abandono escolar (Oficina Nacional de Auditoría, 2007), y, por otro lado, que la investigación

empírica existente es todavía insuficiente (Gilardi y Guglielmetti, 2011). En el contexto español, el estudio realizado por el equipo de EDO (2011) sobre el acceso a la universidad para personas mayores de 40 años, con motivo de la presentación del Real Decreto 1892/2008 del 14 de noviembre, que regula las condiciones de acceso a la educación universitaria oficial, abre nuevas vías de acceso a la universidad y destaca ciertos desafíos y limitaciones asociados. Señala, al respecto y como, por ejemplo, la creación del Servicio Universitario para la Orientación y



Validación de la experiencia laboral y profesional y otros requisitos para adultos y estudiantes mayores sin titulación en la universidad; también, proporcionar capacitación para el personal administrativo y pedagógico incorporado a los servicios existentes en el acceso, incorporación, aceptación y desarrollo académico de adultos y estudiantes mayores sin calificaciones en la universidad.

Este proyecto aborda las necesidades mencionadas mediante el diseño de un marco operativo [Laboratorio de políticas y prácticas de desarrollo social en la educación superior] que sistematice, ordene y promueva el desarrollo efectivo de políticas y estrategias para ayudar al acceso y la continuidad de grupos no representados y no tradicionales en el contexto universitario. La creación de un observatorio ha de permitir, por un lado, el seguimiento de las iniciativas existentes y, por otro, la difusión de investigaciones y

eventos que promuevan la dimensión social de la educación superior.

Su desarrollo aprovecha las estrategias existentes para crear y administrar conocimiento, desarrolladas por el Equipo de EDO de UAB (<http://edo.uab.es>) a lo largo de varios proyectos sobre la inclusión en la universidad. La aplicación de principios, metodologías y estrategias relacionadas con la gestión del conocimiento y la creación de redes permitirá, a su vez, un desarrollo y una difusión más eficiente del conocimiento y las estrategias desarrolladas. Se cuenta para ello con la colaboración de una red europea de instituciones académicas y de la Unión Europea de Estudiantes, que ayudará a las etapas previas del análisis de contexto y la compilación de iniciativas, así como a la posterior implementación de estrategias inclusivas y sistemas de monitoreo.



Objetivos

El propósito de ACCESS4ALL es promover la inclusión académica y social de grupos subrepresentados y de estudiantes no tradicionales en la universidad, para contribuir a la prioridad establecida de aumentar los niveles de logro y fortalecer la dimensión social de educación superior. Un producto deseable y final sería la constitución de un laboratorio que permita la creación y gestión de ideas, iniciativas, tendencias, políticas y prácticas para el desarrollo social de la educación superior en Europa. Este laboratorio debería fomentar la experimentación, la reflexión y la difusión de prácticas exitosas orientadas hacia el acceso y el desarrollo académico de estudiantes en riesgo social o con baja representación en la educación superior en Europa.

- 1** Establecer un mapa con las políticas institucionales para atender a los grupos vulnerables en relación con el acceso y el éxito académico. Incluye:
 - Comprender las prioridades de las legislaciones nacionales;
 - Sistematizar buenas prácticas;
 - Identificación de los grupos vulnerables.
- 2** Establecer directrices que deberán de aplicar los organismos de educación superior para promover iniciativas encaminadas a fomentar el acceso y el desarrollo exitoso de los estudiantes que están subrepresentados en las universidades. Incluye:
 - Definición de iniciativas y propuestas de intervención;
 - Diseño del plan de acción;
 - Institucionalización de las prácticas exitosas.
- 3** Co-crear estrategias y medidas de fomento del acceso, continuidad (y éxito) de los estudiantes vulnerables. Incluye:
 - Implementar estrategias (es decir, itinerarios de aprendizaje personalizados, sistemas para la transición de la escuela secundaria-universidad, tutoría entre pares, sistemas para reconocer el aprendizaje previo no formal e informal, entre otros) en el acceso y la continuidad (desarrollo) en los sistemas universitarios;
 - Analizar los resultados de las propuestas evaluadas;
 - Revisar y mejorar las propuestas de intervención.
- 4** Crear un laboratorio para la generación de estrategias innovadoras y flexibles con el fin de promover el compromiso de las instituciones de Educación Superior con los grupos de estudiantes más vulnerables. La propuesta busca integrar tres áreas de acción bien definidas y diferenciadas: individuos, grupos e instituciones en los estudios sobre inclusión educativa:
 - Personas consideradas desde una perspectiva individual (estudiantes no tradicionales) como principales receptores de nuestra actividad y que se benefician de las acciones planificadas;
 - Grupos (grupos subrepresentados) que permiten caracterizar los perfiles de grupos vulnerables;
 - Instituciones que brindan un servicio público de educación terciaria, especialmente centros universitarios.

Metodología de trabajo

La metodología de trabajo considera los siguientes aspectos que guiarán el desarrollo de las distintas actividades:



1

Adaptabilidad.

La metodología de trabajo se adapta a la diversidad geográfica y cultural de los países implicados, a las diferencias institucionales de las universidades participantes y a la amplitud de situaciones de los beneficiarios del proyecto (profesorado, estudiantado y gestores).



2

Colaboración y trabajo en red.

El enfoque colaborativo combina responsabilidades compartidas y responsabilidades propias, coordinadas en red, entre las distintas instituciones participantes en el Proyecto.



3

Coordinación interna.

A través de las reuniones generales y específicas de coordinación se busca compartir información, coordinar las actuaciones y metas, supervisar los avances y discutir las opciones metodológicas y de proceso.



4

Comunicación y difusión.

Implica presentar los alcances y logros del Proyecto ACCESS4ALL a la comunidad internacional y a los responsables en la toma de decisiones sobre los sistemas universitarios.

ACTUACIONES REALIZADAS

Se presentan, de acuerdo con los bloques de actividad, enfatizando en los productos a conseguir y en los responsables institucionales, que son las universidades socias del Proyecto.

Bloque de trabajo	Actividad	Proyecto	Responsable	Fechas
WP1. GESTIÓN (Incluyendo la garantía de calidad)	M-A1. Reunión inicial. España	M01. Manual del Proyecto (incluyendo el plan de calidad)	P1. UAB	8 y 9 Septiembre 2014
	M-A1. Reunión de seguimiento. Italia	M02 y M03. Informes de progreso y monitoreo inicial (incluyendo informes externos)	P3. UNIBEG	7 y 8 Septiembre 2015
	M-A2. Reunión de seguimiento. Portugal		P2. IPLEIRIA	7 y 8 Septiembre 2016
	M-A1- Reunión final. España	M04. Informe final (incluyendo informes externos)	P4. UB	26 Mayo 2017 29 y 30 Junio 2017
WP2. DIAGNÓSTICO DEL CONTEXTO	O1A1. Investigación sobre grupos vulnerables y estudiantes no tradicionales.	O1. Informe de investigación sobre las diferentes interpretaciones de grupos vulnerables y estudiantes no tradicionales	P3. UNIBEG P5. UOB (apoyo)	Septiembre 2014– Mayo 2015
	O1A2. Reunión de seguimiento para el diagnóstico del contexto		P6. CHE	16 y 17 Abril 2015. Alemania
	O2A1. Identificación de buenas prácticas	O2. Banco de buenas prácticas	P6. CHE	SEP 2014– Mayo 2015

Bloque de trabajo	Actividad	Proyecto	Responsable	Fechas
WP3. Modelo de Desarrollo del plan estratégico para ACCESS4ALL	03A1. Mapeo de dimensiones del ACCESS4ALL HEI	03. ACCESS4ALL Herramienta de autoevaluación	P1. UAB	Junio 2015– Diciembre 2015
	04A1. Planificación estratégica para el acceso y éxito equitativo en Educación superior	04. Modelo de plan estratégico para el acceso equitativo y el éxito en la Educación superior	P5. UOB	Junio 2015– Febrero 2016
	04A2. Rión de seguimiento del modelo de Desarrollo del plan estratégico ACCESS4ALL		P5. UOB	14 y 15 Diciembre 2015 Reino Unido
WP4. Implementación del plan estratégico	05A1. Diseñar un programa específico dirigido a los actores clave de la universidad	05. Plan de entrenamiento	P4. UB	Marzo 2016– Julio 2016
	05A2. Reunión de monitoreo en línea para el plan de capacitación		P4. UB	23 Mayo 2016
	06A1. Diseño e implementación del propio “Plan institucional para la inclusión” en cada universidad asociada	06. Siete planes estratégicos institucionales para la inclusión (y sus informes de seguimiento)	P6.CHE	Plan: Septiembre 2016 Informe: Abril 2017

Bloque de trabajo	Actividad	Proyecto	Responsable	Fechas
WP5. Laboratorio de Desarrollo Social en Educación Superior	07A1. Creación de la web ACCESS4ALL	07. Laboratorio de Desarrollo Social en Educación Superior	P1. UAB	Enero 2015
	07A2. Construir una comunidad que sea sensible a la dimensión social de la Educación superior		P1. UAB	Enero 2015
	E1B1. Difusión del informe de investigación sobre grupos vulnerables y mejores prácticas	E1. Conferencia/mesa redonda sobre buenas prácticas para la equidad y la inclusión en Educación superior.	P3. UNIBEG	7 y 8 Septiembre 2015
	E2B1. Promoción de la dimensión social de la Educación superior	E2. Seminario para promover la dimensión social de la Educación Superior	P4. UB	26 y 27 Junio 2017
	T1S1. Capacitación de sensibilización sobre estrategias para llegar a los estudiantes desde entornos de riesgo hasta el sistema de Educación superior	T1. Programas intensivos para el personal docente	TODOS LOS SOCIOS	Junio-Agosto 2016
	T1S2. Identificar y mantener a los estudiantes no tradicionales en la Educación superior		TODOS LOS SOCIOS	Junio-Agosto 2016

Resultados

Los resultados más concretos aportados han sido:

- **INFORMES** de diagnóstico de los diferentes países sobre la problemática analizada.
- **BANCO DE BUENAS PRÁCTICAS**, que, además de delimitar el constructo de buenas prácticas, recoge un conjunto de ellas clasificadas por momentos (acceso, permanencia, graduación y transición a la vida laboral), por titulación y por extensión (grupo, Facultad, universidad e internacional).
- **INSTRUMENTO DE AUTOEVALUACIÓN INSTITUCIONAL**, online y de carácter autoadministrable.
- **MODELO DE INCLUSIÓN PIRAMIDAL**, que considera los aspectos clave en los procesos de planificación y desarrollo de las intervenciones dirigidas a ampliar el acceso a la educación superior.
- **RECURSOS**, que, además de las publicaciones propias del proyecto, recoge otras publicaciones, grupos de investigación, proyectos y sitios web sobre la temática.

Todo ello queda recogido en la página web del **ACCESS4ALL** (<https://access4allproject.eu/>) que permite mantener y ampliar los contactos entre instituciones interesadas, grupos y expertos en los temas de la universidad inclusiva.

Más allá de los procesos y productos mencionados, el Proyecto ACCESS4ALL también ha consolidado otros “activos intangibles” como:

- **Promover** políticas de registro e intervención en temas de equidad educativa a nivel de educación superior en Europa
- **Impulsar** criterios y metodologías que promuevan el desarrollo científico sobre políticas y culturas de equidad.
- **Generar interacción y procesos de colaboración** entre instituciones universitarias europeas, interesadas en trabajar aspectos asociados a la equidad en educación superior.
- **Validar una metodología e instrumento de evaluación** sobre procesos de inclusión e innovación en las instituciones de educación superior.

La esperanza es que los avances sean sostenibles en el tiempo y amplíen la base de instituciones de la universidad inclusiva.

LA UNIVERSIDAD INCLUSIVA COMO PROPUESTA

Promover e impulsar una universidad inclusiva, además de una actividad necesaria, constituye un reto para lograr el propósito de conseguir una educación y una sociedad más justas y no discriminatorias.

La educación para todos como reto educativo y social

Como ya se decía hace tiempo (Gairín, 2008), la relación educación y desarrollo es una relación demostrada. Los países con mayor implantación y generalización de la escolaridad son los países con mayores cuotas de bienestar. No podemos demostrar hasta qué punto la educación contribuyó al desarrollo ni si mayores niveles de desarrollo han permitido la educación, pero lo cierto es que el binomio se da. Y ello es independiente de movimientos que hablan de desescolarización (John Holt, Paul Goodman, Ivan Illich, Everett Reimer, etc.) y de otros modelos (escolarización en casa, etc.), aunque quienes lo predicán lo hacen desde una formación alcanzada en el modelo de escolarización imperante.

Pero no sólo queremos la educación por una razón utilitaria, sino, y fundamentalmente, porque es una necesidad personal y social. La formación facilita el desarrollo de las capacidades personales y posibilita una participación activa en las sociedades democráticas. Por ello, no es de extrañar que se pida escuela y escuela para todos, pues detrás la educación y con ella, y no sólo con ella, hay desarrollo. También, el que se declare la educación como un derecho universal, recogido

en la Declaración de Derechos Humanos de 1948 y ratificado posteriormente por la UNESCO (2009) como horizonte para el desarrollo de sociedades justas, democráticas y solidarias.

La educación para todos se constituye, así, en una meta universal. La expresión más clara de este compromiso es el adoptado en el año 2000 por los participantes (164 gobiernos y organizaciones asociadas del mundo entero) en el Foro Mundial sobre la Educación de Dakar (Senegal), cuando se comprometieron a aumentar en proporciones espectaculares, hasta 2015, las posibilidades de educación ofrecida a los niños, jóvenes y adultos. Hicieron suya una visión global de la educación, arraigada en los derechos humanos, y reiteraron la importancia que reviste el aprendizaje en todas las etapas de la vida, haciendo hincapié en la necesidad de adoptar medidas especiales para llevar la

educación a los grupos sociales más pobres, vulnerables y desfavorecidos. Sin embargo, y aunque los avances en la escolarización y en la calidad de la educación han sido notables, no podemos decir que sean similares en todos los países ni que ya se alcanzaron en algunos.



La educación superior, actualmente, no es un privilegio, sino un derecho que debe ser escrupulosamente respetado en todos los países y regiones y que aporta a sus egresados una serie de beneficios personales y sociales muy importantes en términos de desarrollo. Ninguna sociedad puede permitirse que determinadas personas y colectivos queden excluidos de la educación superior por lo que comporta de fracaso como país, como sistema universitario y como individuos. Identificar las causas que generan exclusión del sistema educativo terciario, identificar los colectivos más vulnerables, diseñar acciones de prevención y tratamiento y sensibilizar mediante políticas y programas específicos la importancia de la universalización efectiva de la educación superior son acciones que los diferentes gobiernos deben atender.

Persisten, a pesar de los indudables avances en cobertura universitaria, significativas brechas vinculadas a aspectos sociales, culturales y geográficos que operan como determinantes del carácter desigual y estratificado del acceso a la enseñanza universitaria (Gairín y Suárez, 2013). Incluso en Europa, donde se reconoce un mayor desarrollo universitario, se señala que la educación superior sigue lejos de alcanzar, con diferencias importantes entre los distintos países que la componen, una formación equitativa (EURYDICE, 2013). La formación universitaria proporciona herramientas para la promoción profesional y social y puede ayudar, en este sentido, a la promoción

personal y social. Siendo así, la inclusión y el tratamiento de la diversidad se constituyen a la vez como metas y desafíos para la educación superior, sus instituciones y actores.

La Educación Superior (ES), y la universidad como parte de ella, se enfrentan, en este contexto, a la apertura real a todos los ciudadanos, siempre y cuando estén preparados para seguir estudios universitarios y apliquen el esfuerzo que su conclusión conlleva. Implica un sistema que propicie el desarrollo y afianzamiento de competencias, conocimientos

y habilidades que posibiliten a todos los estudiantes

y egresados, como ciudadanos, consolidar una participación crítica y transformadora de la sociedad y del contexto donde se encuentran. Conlleva instituciones abiertas a todos y todas, que trabajan la diversidad como valor social y educativo, que tratan de compensar desigualdades de origen, que

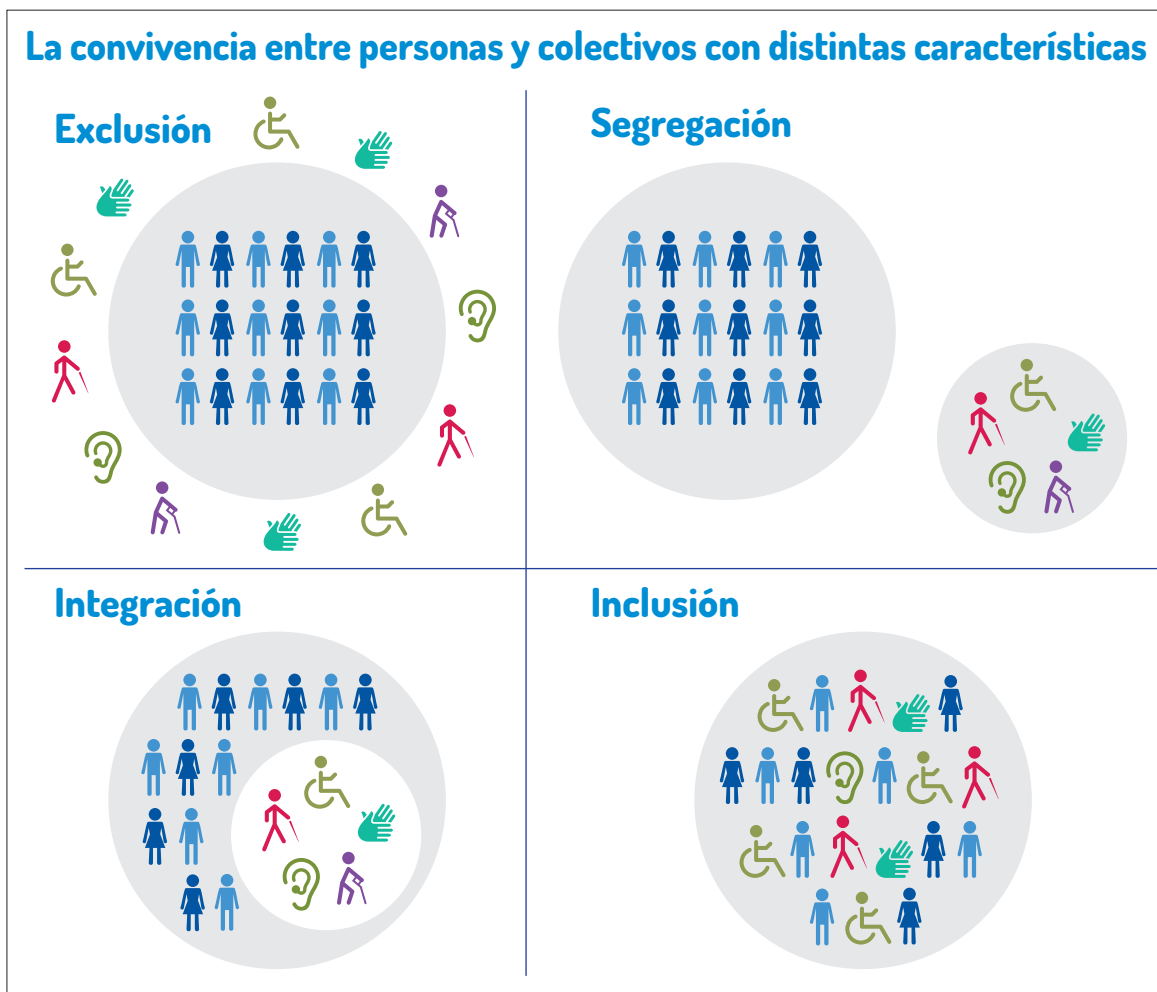
profundizan en las oportunidades educativas que proporcionan, que se insertan y comprometen con la realidad social y que establecen mecanismos de mejora permanente también con respecto a la equidad.

La ES es un bien y un recurso social que no sólo debe garantizar la igual disponibilidad en el acceso, permanencia y egreso a todos los ciudadanos preparados para participar plenamente en esta etapa educativa, sino también el que alcancen el desarrollo efectivo de nuevas competencias y capacidades para el desarrollo productivo y laboral, con pertinencia y relevancia.



La universidad inclusiva como respuesta

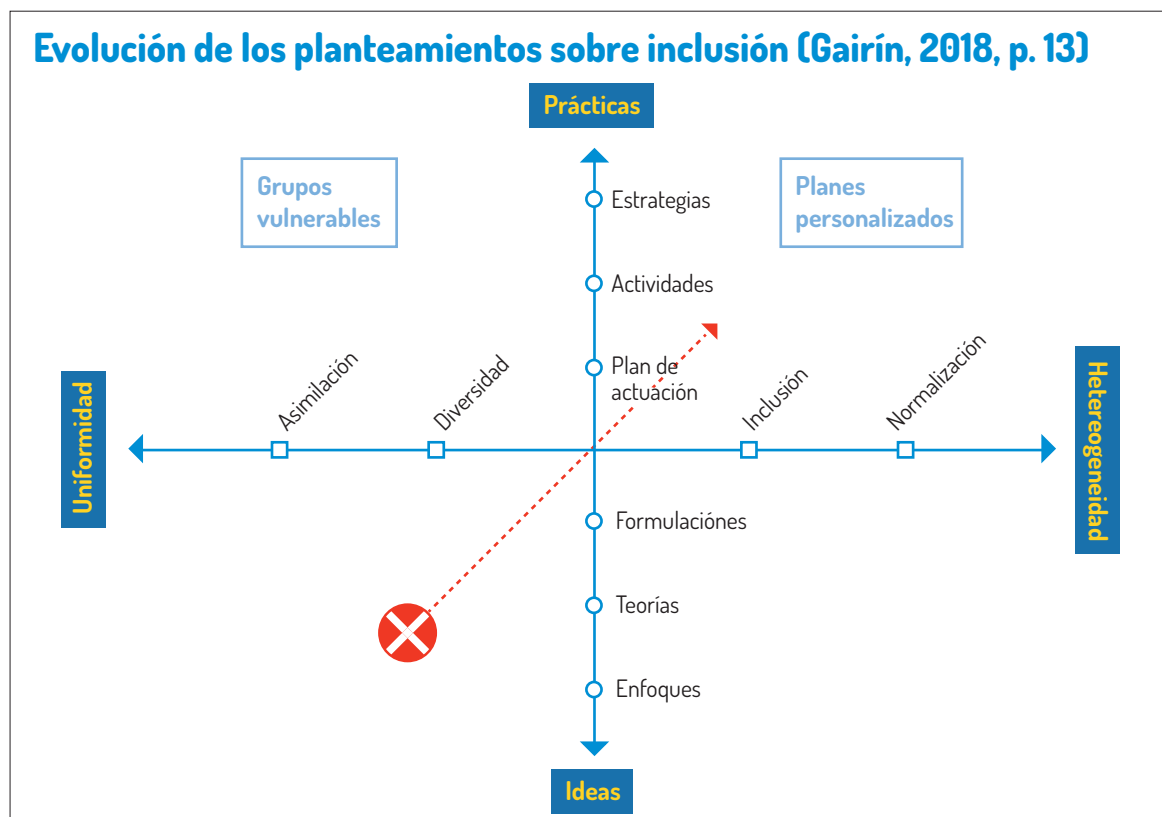
La atención a personas y colectivos vulnerables siempre se ha dado, con mayor o menor amplitud, en la universidad, aunque con planteamientos y enfoques diversos que bien pueden quedar representados por la propuesta realizada por Miguel Rosa Castejón (2014) en la figura 1.



Hablamos de posibilidades y de realidades que denotan formas distintas de considerar a las personas y colectivos con algunas diferencias respecto a los similares de su contexto. De todas formas, son planteamientos que han ido evolucionando con el tiempo y que nos sitúan actualmente en la perspectiva de la universidad inclusiva.

Podemos así considerar (véase figura 2) un eje horizontal de análisis en función del grado de uniformidad/heterogeneidad que se considera, entendiendo que una situación de normalidad sería aquella donde las instituciones no tienen que tomar medidas específicas para atender la diversidad o la inclusión porque la propia sociedad y todas sus instituciones ya las contemplan integradas en su actividad. Un segundo eje vertical hace referencia a los procesos que se pueden dar entre un marco teórico solo explicativo y una orientación práctica dirigida a solucionar problemas concretos, pudiendo hablar de distintas posibilidades.

Evolución de los planteamientos sobre inclusión (Gairín, 2018, p. 13)



La consideración de las dos variables de estudio nos permite situar una posible evolución del marco de actuación que, para nosotros, ha variado desde enfoques muy centrados en la persona y apoyados en un fuerte aparato ideológico a otros más centrados en la intervención institucional a través de planes y programas fundamentados. De hecho, y señalando que los enfoques individuales o colectivos no tienen por qué ser incompatibles, defendemos la necesidad de movernos en planteamientos más institucionales y focalizados en la actividad grupal, si queremos ser proactivos y eficientes en la utilización de los recursos públicos de los que disponemos.

Desde planteamientos evolutivos muy similares podemos hablar del continuo exclusión e inclusión en la educación universitaria (Gairín y Suárez, 2016), un espectro donde se reconocen situaciones intermedias donde diferentes colectivos pueden encontrarse en riesgo de exclusión o en proceso de inclusión, aunque no plena. Son procesos que se construyen y reconstruyen socialmente y en donde la inclusión efectiva es la meta por lograr, que permita una participación activa y plena en condiciones de equidad y justicia social.

Circunstancias personales, familiares, sociales o del propio sistema formativo generan dificultades de distinta naturaleza (dificultad temporal o física para acceder a las aulas universitarias, bajo dominio del idioma de enseñanza, incompreensión de los hábitos culturales, baja autoestima por déficit de competencias, acceso limitado a los recursos de aprendizaje, etc.), que pueden hacer que las personas se auto marginen del proceso formativo e, incluso, se protejan en grupos diferenciados que chocan con el principio básico de la inclusión: respeto y convivencia entre los diferentes. Algunos colectivos identificados pueden verse en la tabla 2.

Ejes de la desigualdad que conlleva exclusión educativa

(Gairín y Suarez, 2013)

- ➔ **SOCIOECONÓMICA.** Colectivos considerados en situación de vulnerabilidad en ES.
- ➔ **URBANA.** Grupos con situación socioeconómica desfavorable.
- ➔ **GÉNERO.** Mujeres en determinadas áreas y carreras.
- ➔ **ÉTNICAS Y RACIALES.** Grupos étnicos: indígenas, afrodescendientes, gitanos, entre otros.
- ➔ **DISCAPACIDAD.** Personas con discapacidad sensorial, motriz o intelectual.
- ➔ **EDAD.** Adultos con baja cualificación académica o con formación insuficiente.

Cabe aclarar que la diferenciación entre los ejes apuntados en la tabla 2 tiene un sentido analítico, reconociendo que, en la realidad, encontramos situaciones combinadas de desigualdad; por ejemplo, el caso de mujeres pertenecientes a un grupo étnico y con precarios niveles de ingreso, que nos comunican situaciones extremas de vulnerabilidad. En sociedades con altos índices de desigualdad, estos ejes se presentan asociados, siendo pertinente indicar que la exclusión y la vulnerabilidad transitan entre dos niveles difíciles de separar: características propias e internas de los sistemas de ES y condiciones externas en las que éstos se ubican y se desarrollan.

Los ejes de desigualdades a nivel educativo (Gairín y Suárez, 2012) también suelen estar vinculados a circunstancias diversas, pero no únicas. A las situaciones mencionadas habría que añadir otras que podrían considerarse de vulnerabilidad como, por ejemplo, la movilidad entre países cuando no se domina el idioma o las costumbres, el tener que combinar estudio y trabajo, la privación de la libertad, los afectados por desplazamientos forzosos, entre otras, que comparten como rasgo común la menor probabilidad de acceso, permanencia y egreso en la ES. En estas concreciones se enlaza con condiciones contextuales, sociales económicas y políticas propias de cada país o región.

Así, la exclusión abarca diferentes ámbitos de desarrollo vital y, por tanto, una situación desfavorable en lo económico se asocia también, y muchas veces, a una exclusión en el área laboral, de salud, educativa, habitacional, entre otras. La superación de la exclusión exige, desde esta perspectiva, una acción coordinada en diversos planos. Si bien focalizamos aquí la atención en las universidades como organizaciones inclusivas, no debemos perder de vista que la educación y sus instituciones no pueden resolver de manera unívoca y aislada las situaciones de exclusión estructural en las que se encuentran determinados colectivos.

La universidad, a través de la inclusión, trata de dar respuesta a todos los individuos como estudiantes y reconstruye el currículum para llegar a todos ellos individualmente o a través de las características comunes que compartan. La inclusión permite resaltar la importancia de promover una participación activa y comprometida, añadimos crítica y colaborativa, en la educación, donde la diversidad es reconocida como valor y oportunidad. Se vincula, además, con la justicia social, al reconocer a los excluidos como seres humanos con derechos y a la sociedad como institución con obligaciones de justicia hacia ellos.

La defensa de la justicia social como principio se traduce, entonces y en el ámbito de la educación superior, en el debate sobre como acortar la brecha para quienes se encuentran en situaciones intermedias en el continuo inclusión-exclusión. Y avanzar en esa dirección exige ser proactivos en el conocimiento de las dificultades sociales que existen y en la aportación de esfuerzos dirigidos a disminuirlas; también, en la generación de alianzas entre organizaciones, en el impulso de directivos comprometidos con la equidad y en mantener la reivindicación constante contra todo tipo de manifestaciones y exclusión social. Unidos en el escenario final, sí que podremos alcanzar, con el tiempo, la sociedad donde todos se sientan incluidos.

El desafío de la equidad y la inclusión no implica sólo abrir las instituciones de ES a aquellos colectivos tradicionalmente excluidos de este espacio educativo, sino y principalmente garantizar a todos los ciudadanos el desarrollo pleno del círculo virtuoso de acceso-permanencia-logro. El principal reto es entonces favorecer una trayectoria universitaria entendida no sólo como un procedimiento formal o administrativo, que se ve reflejado en una expansión numérica, sino como un proceso que garantiza a todos los estudiantes aquellos aprendizajes, habilidades y competencias que necesitan para desempeñarse como ciudadanos en los diferentes ámbitos sociales (económico, productivo, político, salud, cultural, entre otros).

Apoyando la inclusión en la universidad

La inclusión como estrategia para reducir la desigualdad está vinculada, en la ES, a condiciones de equidad de acceso, participación, aprovechamiento, progreso y terminación de los estudios. Se orienta a reflejar una diversidad racial, económica, social, cultural, sexual o de otro tipo en el interior de la institución universitaria similar a la que se expresa en la sociedad; implica, asimismo, avanzar en la concreción de posibilidades reales para los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

El aula/taller y la institución son los focos principales que pueden hacer realidad una universidad inclusiva. Por una parte, hemos de considerar que la interacción formativa y social se realiza en el aula/taller y que la forma como se ordena y desarrolla el programa puede ayudar o perjudicar los procesos de atención a la diversidad. Por otra parte, la forma de organizar la institución (programas abiertos o cerrados, existencia o no de acciones tutoriales, nivel de coordinación del profesorado, capacidad de adaptación a necesidades personales y sociales, etc.) y los procesos que considera para la atención de grupos vulnerables de estudiantes pueden reforzar o anular muchas de las actuaciones que se realizan en los espacios formativos.

A nivel del aula/taller será importante descubrir si las clases y las actividades formativas son accesibles a todos los estudiantes, implican en su desarrollo a los mismos, promueven la comprensión de las diferencias individuales o de grupo, impulsan metodologías cooperativas y promueven modelos de evaluación diferenciados. A nivel de la institución, si los sistemas de apoyo (psicopedagógicos, tutoriales u otros) promueven la autonomía y respetan la diversidad, si existen acciones positivas para evitar procesos discriminatorios, se mantiene coordinación entre el profesorado y otros agentes formativos, hay desarrollo de la accesibilidad universal y vinculación con la comunidad e investigación-acción sobre las respuestas dadas a las necesidades existentes. En definitiva, promoción de diseños universales para el aprendizaje (respetuosos con los principios de equidad, flexibilidad, información y accesibilidad, entre otros) y desarrollo de instituciones inclusivas.

Las estrategias institucionales se relacionan con las lógicas y dinámicas internas y con el contexto social, cultural, político y económico en que se encuentran estas instituciones. Sin embargo, podemos algunas estrategias de intervención como significativas y habituales (Gairín y Suárez, 2015):

- **Orientación y Tutoría.** Esta estrategia puede apoyar especialmente a los estudiantes que presentan dificultades en su desarrollo académico. Asimismo, puede asumir variadas formas: entre pares, con profesores, con estudiantes avanzados, a modo de plan de acción institucional, presencial o virtual; y referirse tanto a aspectos académicos como sociales y personales en algunos casos.
- **Becas y ayudas económicas:** En ocasiones, las universidades ofrecen este tipo de ayuda a los estudiantes en situación socioeconómica desfavorable. La ayuda puede tener como finalidad la matrícula, los costes de sostenimiento y manutención o el material bibliográfico, entre otros; y los criterios de selección suelen estar asociados al nivel socioeconómico y, en ocasiones, al rendimiento y mérito del estudiante
- **Eliminación de barreras arquitectónicas,** sobre todo, en el caso de estudiantes con alguna discapacidad física visible. Cabe aclarar que ésta es la más general de las actuaciones para este colectivo vulnerable, debiendo de incluir también las actuaciones destinadas a superar otras barreras tangibles en las aulas y también las barreras intangibles que afectan a este colectivo y que son comunes a otros, como por ejemplo los estereotipos y prejuicios.

Como puede observarse, estos tres tipos de estrategias abarcan tres grandes áreas que suelen ser las más problemáticas entre los estudiantes en situación de vulnerabilidad. En primer lugar, las relacionadas con los aspectos académicos relativos al desempeño estudiantil; en segundo lugar, las dificultades económicas que suelen ser un condicionante común entre los estudiantes de bajo nivel socioeconómico, pero también entre aquellos que pertenecen a pueblos indígenas o grupos marginados; y, finalmente, aquellas que afectan de manera directa y visible a los estudiantes con algún tipo de discapacidad física.

Otras estrategias que han sido implementadas por las universidades y que pueden mencionarse son todas aquellas actividades propedéuticas o de inducción destinadas a que los futuros estudiantes, e incluso aquellos que se encuentran en el primer año de la carrera, conozcan el campus universitario y se familiaricen con las estructuras institucionales. Esto permite que los estudiantes conozcan «de primera mano» la institución, su organización, espacios y funcionamiento, como conocimiento prioritario y parte del proceso de adaptación en los primeros años de la carrera.

La actuación a los estudiantes con dificultades también puede incluir la posibilidad de iniciar procesos de revisión del currículum y planes de estudio, para incorporar saberes y conocimientos, por ejemplo, de los grupos étnicos y de otros colectivos. Asimismo, la creación de oficinas de atención a los estudiantes donde se ofrecen servicios sociales como, por ejemplo, asistencia médica, de residencia estudiantil o de atención psicológica, entre otros.

Las estrategias citadas no son únicas, pero si han sido reseñadas como recurrentes por muchas universidades. En este sentido, no se trata aquí de valorar su desarrollo e implementación sino de evidenciar a partir de ellas la implicación de las universidades en la inclusión de colectivos vulnerables, ya se trate de estudiantes con alguna discapacidad, pertenecientes a minorías étnicas, inmigrantes o en situación de ruralidad, entre otros.

La transformación no sólo se relaciona con los sistemas de acceso y de selección sino también con aspectos, en muchas ocasiones constituidos como barreras, tales como la disponibilidad de la oferta académica, planes de estudios y métodos de evaluación poco flexibles, pero también con cuestiones de financiamiento y presupuesto. Asimismo, la diversidad también debe ser analizada a nivel de los académicos y a nivel institucional (del profesorado y de la institución misma), lo que complejiza y, a la vez, hace más integral el enfoque sobre la inclusión en la ES.

Hablamos, por tanto, de implicaciones diversas que afectan incluso a la propia naturaleza de la universidad y al desarrollo de las funciones que tiene asignadas. Un ejemplo de lo que decimos es lo postulado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES, 2012), cuando comenta la inclusión social de los jóvenes con diferentes acciones, entre otras:

- **Ofrecer** condiciones reales de oportunidad para los estudios universitarios, al constituirse como un espacio educativo fundamental.
- **Promover** la investigación, creación y difusión de conocimiento para la inclusión y equidad de oportunidades en la educación superior.
- **Favorecer** la responsabilidad social a partir de proyectos y políticas a largo plazo que fomenten el desarrollo del país y el bienestar de la población, y aportar, así, elementos a la resolución de problemas en diferentes ámbitos (social, político, económico, ambiental).
- **Formar** profesionales con capacidad de crear, aplicar y transferir conocimientos pertinentes y de calidad, con sentido ético y de defensa de los derechos humanos y valores democráticos.

Calidad y equidad son compatibles

El concepto de inclusión adquiere una mayor complejidad en la ES, ya que requiere vincularse a las nociones de mérito y excelencia presentes en esta etapa educativa y que afectan especialmente a los colectivos en situación de vulnerabilidad. A menudo, los criterios académicos de mérito continúan prevaleciendo sobre los de origen social, cultural, étnico, racial y de género, y las políticas de inclusión y acceso se han focalizado en la superación de barreras (geográficas, de género, de necesidad de estudio, entre otras) para aquellos que provengan de estos grupos y estén preparados académicamente (talento y mérito).

La noción de mérito no es unívoca y puede ser comprendida desde dos paradigmas. Por una parte, esta noción se puede focalizar en el individuo, reconociendo y premiando a las personas a partir de su esfuerzo y perseverancia, que facilita el que cualquier persona que quiera y se lo proponga puede alcanzar metas académicas independientemente de su origen y situación inicial. Por otra parte, la consideración individual no permite garantizar la equidad si consideramos que las circunstancias que afectan a las personas son externas y, por ejemplo, pueden estar condicionadas por la segmentación escolar generada en los niveles anteriores del sistema educativo.

La universidad sería más inclusiva si toma en consideración y como responsabilidad la diversidad de su alumnado, asegurando el aprendizaje de todos los estudiantes independientemente de sus características individuales. Seguramente, condiciones de entrada diferentes exigen actuaciones diferenciadas sin necesidad de que los niveles de exigencia y de salida no garanticen las competencias profesionales que todos deben tener al graduarse universitariamente. La calidad, en esta perspectiva, se vincula al principio de pertinencia, a la responsabilidad social, a la diversidad cultural y a los contextos donde las instituciones de ES se encuentran y se desarrollan. De hecho, las universidades de calidad lo son si también son inclusivas.

En palabras de Renaut (2008), cabría pensar en una forma de igualdad compleja, una igualdad de oportunidades en el sentido de que cada estudiante tenga la posibilidad de “emprender su trayectoria con posibilidades razonables de éxito”. De hecho, hablamos a menudo de que el proceso formativo ha de tener, validez ecológica (adquisición de competencias útiles para resolver problemas reales), validez formativa (funcionalidad del aprendizaje), validez personal (asunción de la individualidad como pivote del proyecto formativo) y normalización (atención dentro del sistema ordinario). Por eso, resulta preciso cuestionarse permanentemente: ¿qué tipo de universidad se necesita para dar respuesta a la diversidad de estudiantes?, ¿cuáles son las estrategias más adecuadas para atender a la heterogeneidad de colectivos? o ¿qué cambios requieren los procesos de enseñanza y aprendizaje?, entre otras cuestiones a dilucidar.

Demandamos así equidad, soslayando los debates que sobre el término se realizan en el ámbito de la política social y pública, muchas veces más preocupados por lo negativo (inequidad y desigualdad) que por lo positivo (equidad o justicia social en una sociedad caracterizada por la inequidad). Y lo hacemos asumiendo el Modelo de Equidad Multidimensional propuesto por Espinoza (2013) porque da idea de la complejidad y diversidad de enfoques que hay que considerar y que también se reflejan en la tabla 3.

Modelo de equidad multidimensional

(Espinoza, 2013, p.28)

Dimensiones



Equidad
para iguales
(NECESIDADES)

Equidad
para iguales
(CAPACIDADES)

Equidad
para iguales
(LOGRO)

Recursos



Garantizar que todas las personas que tienen las mismas necesidades obtengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales

Asegurar que todas las personas con cierto potencial tengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales

Asegurar que las personas que alcanzan o cuyos padres alcanzan el mismo nivel educativo tengan recursos iguales

Acceso



Asegurar que todas las personas con cierto potencial tengan la misma cantidad de recursos financieros, sociales y culturales

Garantizar que todas las personas que tengan similares capacidades y habilidades tengan acceso a una educación de calidad

Proporcionar igual acceso a educación de calidad para los estudiantes que tengan logros pasados iguales

Permanencia



Proveer acceso tanto a nivel individual como grupal sobre la base de la necesidad

Proporcionar igual acceso a educación de calidad para los estudiantes que tengan logros pasados iguales

Asegurar que los estudiantes con iguales calificaciones permanezcan en el sistema

Desempeño



Asegurar que los estudiantes con iguales necesidades tengan empeños académicos similares

Asegurar que los estudiantes con iguales habilidades tengan similar desempeño educativo

Facilitar la igualdad de logro para quienes hayan alcanzado el mismo empeño académico en el pasado

Resultados (outcomes)



Asegurar que aquellas personas con necesidades iguales obtengan similares empleos, nivel de ingresos y poder político

Asegurar que aquellas personas con el mismo potencial al nacer obtengan similares trabajos, nivel de ingresos y poder político

Asegurar que aquellas personas con logro académico similar, obtengan similares trabajos, nivel de ingresos y poder político

Las actuaciones de aula/taller e institución deben ser coherentes y estar alienadas con las actuaciones y apoyos externos que se den. Así, los diferentes gobiernos han adoptado medidas denominadas compensatorias o de acción afirmativa, destinadas a los colectivos vulnerables, aunque adquieren características propias en cada país, región, según la estructura social y económica y las lógicas de los sistemas de educación superior.

Para Terigi (2010) entender la inclusión como un problema de las políticas educativas requiere, entre otros aspectos, ampliar el significado de la exclusión en educación, proponer políticas educativas que aborden efectivamente la complejidad de las causas de exclusión escolar (que se relaciona con múltiples factores no sólo vinculadas a la trayectoria escolar) y que las iniciativas que se implementen cuenten con requisitos tales como espacio físico, asignación de materiales, estrategias de evaluación y seguimiento, así como de asistencia al profesorado.



De nuevo, cabe insistir que todo avance en el logro de la inclusión universitaria queda vinculado a la transversalidad y coordinación de actuaciones externas e internas a las instituciones. Supone incorporar estrategias y programas que produzcan impacto en sus estructuras, dinámicas y profesionales y no solo teniendo como destinatarios a los estudiantes en situación de vulnerabilidad. Supone, también, un proceso sistemático y planificado que incluye recabar información sobre la realidad de la inclusión, elaborar y gestionar planes de intervención e incorporar las buenas prácticas que se detecten. Y todo ello en un contexto de universidad cuya misión y objetivos se orientan a impulsar condiciones que promuevan la inclusión de todos los estudiantes y, en especial, de aquellos que se encuentran en una situación de vulnerabilidad, entendiendo que todos ellos son sujetos de derecho con iguales posibilidades.

Se trata de garantizar un enfoque de derechos, por el cual todas las personas son sujetos de derecho y no sólo las que tienen mayores o menores capacidades o déficits; también que la formación debe de ser de calidad y el resultado de la implicación de distintas instancias personales, sociales e institucionales. Se configura, así y como posible y real, la relación entre sociedad, universidad y responsabilidad, haciendo factible que la universidad devuelva a la sociedad gran parte del patrimonio que ha recibido y dé sentido a su propia existencia. Supone, en último extremo, considerar la inclusión como un proyecto global, que afecta a la institución en su conjunto y que comparte con el resto de la sociedad.

Referencias:

- ANUIES (2012). **Inclusión con responsabilidad social**. México.
- Espinoza, O. (2013) (Coord.). **Equidad e inclusividad en la Educación Superior en los países andinos: los casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú**. Red Iberoamérica de Investigación en Políticas Educativas (RIAPE).
- Espinoza, O. (Ed.) (2013). **Equidad e inclusividad en la Educación Superior en los Países Andinos: los Casos de Bolivia, Chile, Colombia y Perú**. Chile: Ediciones Universidad UCINF
- EURYDICE (2013). **La modernización de la educación superior en Europa: financiación y dimensión social 2011**. Bruselas: Comisión Europea.
- Gairín, J. (2008). **Realidad y perspectivas de la escuela inclusiva. Jornadas autonómicas de Innovación y Buenas prácticas educativas en atención a la diversidad: Éxito escolar de todos**. Huesca, 17-19 Abril.
- Gairín, J. (2018). Introducción. En J. Gairín y G. Palmeros (Coord.). **Políticas y prácticas para la equidad en la educación superior** (pp. 11-16). Madrid: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. y Suárez, C. (2012). La vulnerabilidad en educación superior. En J. Gairín, D. Rodríguez-Gómez, y D. Castro (Coords.). **Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica** (pp. 39-58). España: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. y Suárez, C. I. (2013). La vulnerabilidad en Educación Superior. En J. Gairín, D. Rodríguez-Gómez, y D. Castro (Coords.). **Éxito académico de colectivos vulnerables en entornos de riesgo en Latinoamérica** (pp. 39-58). España: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. y Suárez, C. I. (2015). XIII. Avances y retos en la inclusión de colectivos en situación de vulnerabilidad en la educación superior. En J. Gairín (Coord.). **Los sistemas de acceso, normativa de permanencia y estrategias de tutoría y retención de estudiantes en educación superior** (pp. 281-296). España: Wolters Kluwer.
- Gairín, J. y Suárez, C. I. (2016). Inclusión y grupos en situación de vulnerabilidad: orientaciones para repensar el rol de las universidades. **Sinéctica**, 46, 1-15. Disponible en <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/issue/view/1/showToc>
- Renaut, A. (2008). La Universidad frente a los desafíos de la democracia. **Temas y debates**, 16, 153-161.
- Rosa, M. (2014). Segregación, inclusión, exclusión, integración y equidad. **Blog Desde mi azotea. Una visión particular de la educación**. Apunte del 11 de noviembre. Recuperado de <https://miguelrosacastejon.wordpress.com/2014/11/11/segregacion-inclusion-exclusion-integracion-y-equidad/>
- Terigi, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. **Quehacer educativo**, 100, 75-78.
- UNESCO (2009). **Directrices sobre políticas de inclusión en la educación**. UNESCO.

MAPA DE POLÍTICAS INSTITUCIONALES DE ATENCIÓN A GRUPOS VULNERABLES

Tal y como se ha comentado, uno de los objetivos iniciales del proyecto Access4All fue establecer un mapa con las políticas institucionales para atender a las personas vulnerables como grupos en relación con el acceso y éxito académico. Las acciones vinculadas a este objetivo contribuyeron a una mejor comprensión de las diferentes definiciones y concreciones de colectivos de estudiantes no tradicionales en algunos de los sistemas universitarios que configuran el Espacio Europeo de Educación Superior. El desarrollo del informe comparativo sobre grupos vulnerables y estudiantes no tradicionales en Europa (<https://access4allproject.eu/reports/view/higher-education-in-finland-italy-portugal-romania-spain-and-uk-a-brief-overview>), así como la sistematización y recopilación de buenas prácticas en las instituciones partners y colaboradoras (<https://access4allproject.eu/bestpractices>) permitieron alcanzar satisfactoriamente este objetivo.

En este apartado recogemos algunas de las ideas principales publicadas en el informe comparativo titulado “Higher Education in Finland, Italy, Portugal, Romania, Spain, and UK. A brief overview” (Dovigo, 2016).

Ante la falta de datos comparables sobre diversidad y grupos subrepresentados en educación superior, el proyecto Access4All contribuyó a ofrecer una visión general de la situación actual de la educación superior en los seis países participantes en el proyecto (i.e., Finlandia, Italia, Portugal, Rumania, España y el Reino Unido). Aunque los datos a nivel de sistema no son fácilmente accesibles, ni comparables en su totalidad, el análisis realizado mejora nuestro conocimiento sobre el estado actual del acceso y participación de estudiantes no tradicionales en los sistemas universitarios de los países participantes, lo que ayudó al posterior desarrollo de las buenas prácticas implementadas en etapas posteriores del proyecto.

La dimensión social de la Educación Superior en Europa

El énfasis puesto por la Declaración de Bolonia (1999) en la promoción de la competitividad internacional y la mejora de la fuerza laboral europea contrastaba claramente con la aspiración de incrementar la cohesión social a través de una ampliación del acceso a la educación superior.

El comunicado Praga en 2001 reforzó la idea de que la educación superior debe preocuparnos no solo como un bien público, sino también en términos de responsabilidad pública (EEES, 2001). De esta manera, el documento de Praga introdujo la “dimensión social” como un componente central del desarrollo de la educación superior en términos de equidad y justicia. La siguiente reunión, celebrada en 2003 en Berlín, relacionó la creciente atención a la dimensión social con la expansión del aprendizaje permanente, lo que sugiere que el acceso a la universidad podría ampliarse con la inclusión activa de estudiantes maduros en los cursos académicos (EEES, 2003). Sin embargo, solo con el comunicado de Londres de 2007, la diversidad de los estudiantes ha sido reconocida claramente como un elemento clave para el logro de una educación superior más equitativa en el Espacio Europeo de Educación Superior, enfatizando el gran impacto de las diferencias socioeconómicas en el acceso y el éxito en educación terciaria (EEES, 2007).

Aunque la importancia de promover la dimensión social de la educación superior ha sido ampliamente reconocida y

destacada por los comunicados que se emiten regularmente, el objetivo de aumentar la participación de los grupos subrepresentados en la educación superior ha seguido siendo solo un postulado, sin un claro desarrollo práctico y efectivo.

Si se debe asumir la dimensión social como un elemento central de la educación superior, los datos sobre el acceso de los estudiantes a las IES no solo deben tener en cuenta el número de estudiantes de primer año matriculados, sino también profundizar en la composición social del alumnado. Desde esta perspectiva, las intervenciones promovidas por los países europeos para facilitar el acceso a la educación pueden reagruparse en tres tipos (Eurydice, 2014):



Políticas y objetivos generales referidos a la participación y el logro del alumnado



Objetivos especiales destinados a facilitar el acceso de grupos específicos



Medidas concretas implementadas ampliar el acceso a la educación superior

Más allá del desarrollo de políticas generales, los países que han podido identificar objetivos específicos en relación con determinados colectivos y / o llevar a cabo medidas concretas para mejorar la participación del alumnado, generalmente, están mejor posicionados para desarrollar prácticas efectivas dirigidas a abordar la exclusión y promover entornos más inclusivos de educación superior.

En los últimos años, varios países han proporcionado ejemplos notables de políticas dedicadas a favorecer la inclusión en la educación superior de colectivos subrepresentados. Curiosamente, se trata de un elemento común entre los nueve países, aunque la estructura y composición de los destinatarios de estas acciones difiera ampliamente. Así, por ejemplo, podemos encontrar propuestas encaminadas a: (1) apoyar jóvenes cuyos padres no tienen un título de educación superior (Bélgica); (2) reducir la brecha de género (hombres en Finlandia, mujer en Lituania); o apoyar al alumnado de mayor edad o con algún tipo de discapacidad (Irlanda). Otros países, como Francia y Estonia, se están centrando en grupos socioeconómicos desfavorecidos al mejorar su sistema de préstamos y becas de estudio para facilitar el acceso a la educación superior a alumnado desfavorecido o que se ven obligado a cursar sus estudios a tiempo parcial (por motivos laborales), así como a alumnado adulto (Eurydice, 2015).

Las instituciones de educación superior de Finlandia, Italia, Portugal, Rumania, España y el Reino Unido muestran muchas similitudes en su organización, pero también algunas características especiales relacionadas con las características demográficas, históricas, económicas, sociales, políticas y educativas de cada país. A continuación, presentamos una descripción general de las principales características de la educación superior de los seis países en relación con su sistema, la demografía del alumnado, las tasas de inscripción, permanencia y graduación, así como el coste de la educación y los sistemas de becas y ayudas existentes (véanse las siguientes tablas, por países).

El sistema de educación superior en FINLANDIA



Sistema de Educación Superior

14 universidades y 24 politécnicos. Un grado universitario contempla 180 ECTS, mientras que un grado en un instituto o universidad politécnica es, habitualmente e 210-2140 ECTS. Los 30-60 ECTS del grado en una institución politécnica corresponden al periodo de inserción laboral que es una parte obligatoria del título.



Características demográficas del alumnado

170 mil estudiantes universitarios y 140 mil estudiantes en institutos politécnicos (en 2012). El 53% son mujeres y el 47% son hombres (2015). Los campos dominados especialmente por mujeres son, en el caso de la educación politécnica, servicios sociales, salud y deporte en la educación politécnica (85 % mujeres) y, en el caso de la Universidad, Deporte y Ciencias de la Salud (73%) y Ciencias de la Educación (83%). **La edad promedio para todos los estudiantes de educación superior es de 25 años.** La edad promedio para comenzar los estudios es de 20 años.



Acceso, permanencia y graduación

A pesar de que la cantidad total de adultos jóvenes (25-34 años) en Finlandia está disminuyendo lentamente, **el número de titulados en Educación Superior sigue creciendo.** El acceso equitativo a la educación superior está garantizado por la amplia red de instituciones, la gratuidad de la educación, las ayudas económicas al alumnado, así como la flexibilidad de acceso. **44% del alumnado en centros politécnicos se graduó en 4,5 años.** Es notable que solo una quinta parte de los estudiantes completen la educación en los 3,5 años sugeridos para la mayoría de los campos. En el caso de la educación universitaria, el 51% de los estudiantes se gradúan en cinco años y medio.



Costes y sistemas de becas y préstamos al estudio

El alumnado universitario dispone de una beca de estudio (350€ aprox.) proporcionada por el gobierno siempre y cuando cursen una media de 5 ECTS al mes. Adicionalmente, un estudiante puede tener derecho al suplemento de vivienda (máx. 200 €). **El gobierno también garantiza préstamos estudiantiles hasta 400€ por mes.** En general, toda la educación es gratuita en Finlandia. Sin embargo, el alumnado universitario debe pagar una matrícula obligatoria de unos 100€ que cubre los costes de asociación al sindicato de estudiantes y los servicios de salud.

El sistema de educación superior en ITALIA



Sistema de Educación Superior

56 universidades estatales, 3 politécnicas estatales, 17 universidades privadas, 3 universidades para extranjeros, 6 centros de "sistema especial" que ofrecen calificaciones solo en los dos niveles más avanzados de educación, **y 11 universidades en línea.** Existen tres niveles: licenciatura de primer nivel ("laurea triennale", 3 años), una maestría de segundo nivel ("laurea magistrale",



Características demográficas del alumnado

En el curso 2014/15, los estudiantes matriculados en educación superior en Italia fueron alrededor de 1.600.000 (**700.000 hombres, 900.000 mujeres**). Más del 70% de los estudiantes tienen padres sin educación superior. Más del 80% de los estudiantes italianos dependen financieramente de sus familias.



Acceso, permanencia y graduación

16% de los estudiantes abandonan la universidad después del primer año, el 15% después de el segundo. **En total, el abandono universitario se sitúa en el 37-38% de la población.** La salida anticipada se localiza, especialmente, en las regiones del sur de Italia. **La edad promedio de los estudiantes al graduarse en 2014 fue de 26,5 años.** Tras el Grado, casi el 54% de los estudiantes planean continuar estudiando a nivel de maestría.



Costes y sistemas de becas y préstamos al estudio

Después de una década de crecimiento continuo, el porcentaje de estudiantes que han recibido una ayuda económica para asistir a la educación superior está bloqueado en un 35%. La matrícula y las tarifas se diferencian de acuerdo con la situación socioeconómica del alumnado, el área y nivel de estudios, estado a tiempo completo o parcial, y año de matrícula. El coste total de las tasas universitarias no debe ser superior al 20% del coste total de los estudios. **El coste medio de la matrícula universitaria es de 1.431 euros por año.**

El sistema de educación superior en PORTUGAL



Sistema de Educación Superior

El sistema universitario está formado tanto por instituciones (universidades y politécnicos) públicas como privadas, que ofrecen tres ciclos: **grado (entre 180 y 240 ECTS; máster (entre 90 y 120 ECTS) y; en el caso de las universidades, también doctorado.**



Características demográficas del alumnado

En el año académico 2015/2016, hay un total de 350.000 estudiantes matriculados (160.000 hombres y 190.000 mujeres). El porcentaje de estudiantes en educación superior es un 3,4% del total población del país.



Acceso, permanencia y graduación

El número total de estudiantes matriculados ha ido disminuyendo en los últimos años, después de un máximo de 396.000 estudiantes el curso 2010/2011. En cuanto al número de graduados en educación superior, en 2013/2014 llegó a 75.906 personas, de las cuales, el 81% en educación pública y el 19% restante en el sector privado. Comparando por género, las mujeres tienen más éxito en concluir sus estudios de Educación Superior.



Costes y sistemas de becas y préstamos al estudio

Las tasas universitarias han aumentado en los últimos años hasta llegar ahora a unos 1.000 € / año. Sólo el 15% de los estudiantes universitarios reciben algún tipo de subvención. Dicha subvención se calcula, básicamente, en función de los ingresos familiares y tras algunas entrevistas y las visitas domiciliarias. La subvención se corresponde con las tasas universitarias que el alumnado debe pagar. Las subvenciones máximas ascienden a 5.677 € / año. Menos del 4% de los estudiantes portugueses en educación superior tienen un préstamo estudiantil.

El sistema de educación superior en RUMANIA



Sistema de Educación Superior

Rumania tiene algo más de 100 instituciones públicas y privadas de educación superior (56 son instituciones estatales acreditadas de educación superior; 37 están acreditados de educación superior privada. El primer ciclo (Licenciatura) incluye un mínimo de 180 y un máximo de 240 ECTS; el segundo ciclo (maestría) incluye un mínimo de 90 y un máximo de 120 ECTS; los estudios de doctorado incluyen 240 ECTS.



Características demográficas del alumnado

La población estudiantil ha disminuido drásticamente en los últimos siete años, alcanzando en 2015 un total de, aproximadamente, 540.560 estudiantes, de los cuales 411.229 están matriculados en estudios de grado, 111.109 matriculados en estudios de maestría, mientras que 19.315 de ellos están actualmente involucrados en estudios de doctorado o postdoctorado. **En 2012 el 53,1% del alumnado eran hombres y el 46,9% eran mujeres.**



Acceso, permanencia y graduación

En 2008 se inscribieron 1.029.955 estudiantes, mientras que en 2014 solo se matricularon 540.560 estudiantes (de los cuales 461.314 matriculados en universidades públicas y 79.246 matriculados en educación privada). **En 2013 la tasa de graduación se situó en el 21%.**



Costes y sistemas de becas y préstamos al estudio

No existe un sistema de préstamo operativo ni ningún sistema de beneficios indirectos, como bonificaciones o reducciones de impuestos a las familias. La Ley de educación nacional (1 / 4.01.2011) regula el sistema de préstamos en el artículo 204 para estudiantes provenientes de familias con bajos ingresos, así como un pago exento del 75% para graduados que practicarán su profesión por un mínimo de 5 años en el medio rural. **Las condiciones para beneficiarse de la educación superior gratuita son: ser admitido por los méritos académicos, ser estudiante a tiempo completo, ser estudiante de primer año, estar en riesgo socioeconómico.**

El sistema de educación superior en ESPAÑA



Sistema de Educación Superior

La educación superior en España incluye: educación universitaria, educación artística superior, educación profesional superior, educación superior en artes plásticas, diseño y educación deportiva. Los estudios universitarios en España se componen de 3 etapas: grado (habitualmente, de 240 ECTS), maestría (entre 60 y 120 ECTS) y doctorado. **El Sistema Universitario Español está formado por 83 universidades; 50 públicas (47 presenciales, 1 a distancia y 2 especializadas en posgrado) y 33 privadas (28 presenciales y 5 a distancia).**



Características demográficas del alumnado

En el año académico 2014/15, el número total de estudiantes fueron 1.361.340. De acuerdo con los últimos datos comparables existentes (OCDE, 2015) **la tasa de acceso a estudios superiores en España es del 52%**. En el curso 2014/15, un 45,84% de estudiantes de grado tenían entre 18 y 21 años, un 27,36% entre 22 y 25 años, un 10,8% entre 26 y 30 años y, finalmente, un 15,99% tenía más de 30 años.



Acceso, permanencia y graduación

Según el informe de 2015 sobre el Sistema Universitario Español, **la evolución de los alumnos matriculados en un Grado (o equivalente) se mantiene relativamente estable desde 2010/11**. En cuanto al rendimiento, los estudiantes de Grado tienen un rendimiento del 76,3% durante el año académico 2012/13. **La tasa de éxito es del 86,7%**. Durante el curso académico 2009-2010, un 26,9% de los estudiantes decidió abandonar la universidad (19% en el primer año y 7,9% en el segundo año).



Costes y sistemas de becas y préstamos al estudio

Existen diferentes tipos de becas a nivel nacional, regional, y nivel local. En todos los casos, el monto de la subvención depende del ingreso familiar del estudiante y de su desempeño estudiantil. Todos los estudiantes que reciben algún tipo de beca también están exentos de pagar el costo de la matrícula.

El importe medio de las subvenciones otorgadas en el año académico 2012-2013 para estudiantes universitarios y equivalentes fue de 3.117€. Durante el mismo año, el 38,2% de los estudiantes de primer año del sistema universitario español recibió una beca general. **Un 22,1% de todos los estudiantes universitarios han recibido algún tipo de beca.** Asimismo, el informe anual de la Conferencia de Rectores de España (2015) destacó que en el curso académico 2013/14, los precios de la Universidad pública en España fueron unos de los más altos de la UE.

El sistema de educación superior en REINO UNIDO



Sistema de Educación Superior

Inglaterra aglutina el mayor número de instituciones de educación superior (130). Los sistemas escocés, galés e irlandés del norte de educación superior son mucho más pequeños con 18 IES, 10 IES y 4 IES, respectivamente. La estructura de los estudios contempla una licenciatura de 3 años a tiempo completo (4 años a tiempo completo en Escocia), Maestría y Doctorado.



Características demográficas del alumnado

En 2013-14 había aproximadamente 2,3 millones de estudiantes en todo el sector universitario del Reino Unido, de los cuales 1,5 cursaban su primer grado y, alrededor de 427.945 cursaban algún postgrado. 111.490 estaban matriculados en Doctorado. Una gran mayoría del alumnado está a tiempo completo.



Acceso, permanencia y graduación

Desde finales de la década de 1990, la tasa de participación en la educación superior entre los jóvenes ha aumentado del 30% al 38% en Inglaterra. Hubo, sin embargo, una caída en la matriculación de estudiantes a tiempo completo en Inglaterra en 2012/13 debido, básicamente, a un incremento substancial del coste de la matrícula.



Costes y sistemas de becas y préstamos al estudio

Todas las universidades públicas del Reino Unido eran gratuitas hasta la introducción de las tasas universitarias en 1998 con la "Teaching and Higher Education Act" que establece una matrícula anual de £ 1.000 en Inglaterra. Tras la revisión de Browne en 2010, las tarifas se elevaron a £ 9.000 al año a partir de 2012. Se realizaron ajustes adicionales en el presupuesto de 2015, con un aumento de tarifas propuesto en línea con la inflación del curso 2017-18 en adelante.

Tras el análisis de las principales características de los sistemas de educación superior de cada uno de los países participantes en el proyecto ACESS4All, podemos observar que todos ellos se enfrentan al complicado desafío de expandir su capacidad de favorecer la inclusión de alumnado subrepresentado en la Educación Superior. A pesar de que Finlandia, Italia, Portugal, Rumania, España y el Reino Unido presentan diferentes enfoques y niveles de compromiso, en general, el alumnado universitario es tratado como un colectivo homogéneo, mientras que las políticas específicas dirigidas al alumnado no tradicional todavía se conciben como excepcionales, por lo que aumenta el riesgo de enfatizar la marginación y el etiquetado de los estudiantes en riesgo, en lugar de minimizar los efectos relacionados con los diversos tipos de desventajas que afectan a dichos colectivos de alumnado.

Esta descripción inicial desarrolla desde el proyecto A4A evidencia que el éxito de las políticas destinadas a implementar la dimensión social de la Educación Superior está esencialmente vinculado a la inclusión del alumnado subrepresentados. La inclusión solo puede ocurrir si se favorece una participación activa en el desarrollo de prácticas y políticas socioeducativas por parte de todas las personas e instituciones implicadas. Dichas prácticas y políticas deben ser respetuosas con las peculiaridades de los contextos locales y capaces de construir estrategias organizacionales y educativas comunes a través de un esfuerzo compartido basado en la interacción continua entre la experiencia y la reflexión.

Referencias:

- EHEA, European Higher Education Area. (2001). **Towards the European higher education area communiqué of the meeting of European ministers in charge of higher education.** Retrieved from <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43>
- EHEA, European Higher Education Area. (2003). **Realising the European higher education area communiqué of the conference of ministers responsible for higher education.** Retrieved from <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43>
- EHEA, European Higher Education Area. (2007). **London communiqué towards the European higher education area: Responding to challenges in a globalised world.** Retrieved from <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2014). **Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability 2014.** Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2015). **National Student Fee and Support Systems in European Higher Education – 2015/16.** Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available from: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/img/covers/189EN.pdf>

DIAGNOSTICAR LA REALIDAD INSTITUCIONAL

La inclusión es uno de los conceptos más complejos a considerar y uno de los grandes desafíos para los actuales contextos de educación superior, caracterizados por el aumento de la complejidad y la diversidad de estudiantes y situaciones. Frente a este nuevo escenario, las Instituciones de Educación Superior (IES) deben ser conscientes de que la inclusión es algo más que entender necesidades educativas específicas. La inclusión implica el desafío de entender este nuevo escenario como una oportunidad para el aprendizaje mutuo, no como un problema.

La herramienta de autoevaluación A4A se ha desarrollado para aquellas IES (por ejemplo, universidades, institutos politécnicos, etc.) que estén dispuestas a explorar y mejorar sus políticas innovadoras e inclusivas. El principal objetivo de esta herramienta de autoevaluación es ayudar a las IES a identificar su situación actual y a explorar áreas viables de desarrollo.

La herramienta de autoevaluación debe medir no sólo los valores y principios de las IES, sino también las principales características organizativas para promover cualquier tipo de innovación, especialmente aquellas orientadas a mejorar la inclusión de los estudiantes, a la apertura de la IES y a reducir la discriminación estructural. Una IES Access4All no es sólo una institución comprometida con la inclusión de los estudiantes, sino también una institución dinámica que está continuamente involucrada en procesos innovadores.

La herramienta de autoevaluación A4A abarca seis factores organizados en dos dimensiones principales:

(A) Factores relacionados con la institución:

1. La madurez organizativa de la IES (¿cómo es su IES?)
2. Cultura institucional para la gestión de la innovación (¿su IES es lo suficientemente flexible para tratar con un entorno volátil, incierto, complejo y ambiguo?)
3. Intercambio de conocimientos (¿en qué medida su IES comparte su conocimiento tanto, dentro como fuera de la organización?)

(B) Factores relacionados con la inclusión:

4. Comprensión compartida de la inclusión (¿existe una idea clara y compartida sobre la inclusión en su IES?)
5. Políticas para la inclusión (¿las políticas de su IES están alentando claramente la inclusión?)
6. Acciones para la inclusión (¿qué tipo de acción relacionada con la inclusión está desarrollando su IES?)

Cada factor incluido en esta herramienta de autoevaluación se compone de 5 indicadores y cada indicador presenta 4 posibles escenarios. Los usuarios deben elegir sólo un escenario (el que mejor represente su IES) de cada indicador. Excepcionalmente, si alguna dimensión no es relevante para su propia institución o si no tiene suficiente información para contestarla, puede dejarla en blanco.

A continuación, se muestra la descripción de cada factor, así como los indicadores y posibles escenarios.

Madurez organizativa de la IES

Esta primera dimensión global se construye de acuerdo con las teorías de desarrollo organizacional, centradas en el cambio a nivel individual y organizacional, y el desarrollo y la transformación a través de intervenciones planificadas y dirigidas a mejorar la efectividad organizacional (Waddell, Cummings & Worley, 2011). Los factores incluidos en esta dimensión están relacionados tanto con el contexto interno de la Institución de Educación Superior, como con sus relaciones con su contexto local (Anderson, 2010).

Por tanto, con el objetivo de establecer un perfil institucional general, los miembros de la organización deben reportar su acuerdo con algunas prácticas organizativas generales, pero importantes, relacionadas con el funcionamiento de su IES, el estilo de liderazgo, la estructura organizativa, el diseño y asignación de tareas y, finalmente, las relaciones con el entorno.

A. Enfoque organizativo: ¿Cómo define su IES?



Mi organización diseña sus intervenciones con independencia de su personal y sus características estructurales.



Mi organización es dinámica y trabaja alrededor de una visión compartida.



Mi organización revisa continuamente sus políticas y objetivos subyacentes para mejorar.



Mi organización aprovecha al máximo los conocimientos internos y los comparte con otras organizaciones.

B. Enfoque organizativo: ¿Cómo define su IES?



El líder / director es autocrático. Él / Ella toma decisiones basadas en sus propias ideas y no acepta ninguna aportación de los miembros de la IES.



El líder / director delega la implementación de las actividades, pero controla los resultados.



El líder / director confía en la autonomía y responsabilidad de las facultades, departamentos, grupos y personas de la IES.



El líder /director confía en la autonomía y responsabilidad de los grupos y/o personas. El o ella se implica activamente en las actividades organizativas.

C. Estructura organizacional: ¿Cómo es la estructura de la IES?

<input type="checkbox"/> <p>Mi estructura organizacional es rígida y principalmente vertical.</p>	<input type="checkbox"/> <p>Mi estructura organizativa es flexible, aunque con limitaciones y orientada a proyectos.</p>	<input type="checkbox"/> <p>Mi estructura organizativa permite una cierta autonomía de los órganos y personal de la organización.</p>	<input type="checkbox"/> <p>Mi estructura organizativa depende de las relaciones entre las personas (la estructura promueve la creación de redes).</p>
---	--	---	--

D. Asignación de tareas: ¿Cómo se diseñan, asignan y comparten las tareas?

<input type="checkbox"/> <p>La distribución funcional y jerárquica de las tareas determina el funcionamiento regular de mi organización.</p>	<input type="checkbox"/> <p>La relación profesional es entre subgrupos (departamentos, equipos docentes, etc.).</p>	<input type="checkbox"/> <p>En mi organización existen procesos de evaluación continua que contribuyen a redefinir las actividades emprendidas y los desafíos para los diferentes subgrupos</p>	<input type="checkbox"/> <p>Mi organización permite relaciones totalmente horizontales vinculadas al conocimiento que cada persona aporta.</p>
--	---	---	--

E. Entorno de relaciones:

¿Qué nivel de relaciones está estableciendo su IES con el entorno / contexto?

<input type="checkbox"/> <p>Mi organización tiende a permanecer sin conexión con el contexto en el que se encuentra.</p>	<input type="checkbox"/> <p>Mi organización tiende a establecer relaciones (basadas en proyectos específicos) con el entorno externo.</p>	<input type="checkbox"/> <p>La dinámica externa (resultados, nuevos requisitos, etc.) afecta constantemente a la actividad organizacional.</p>	<input type="checkbox"/> <p>Mi organización mantiene relaciones de influencia mutua con otras instituciones (a través de la creación de redes).</p>
--	---	--	---

Cultura institucional de la gestión de la innovación

La cultura de la gestión del cambio se refiere a la naturaleza y tipo de valores, procesos, reglas, manifestaciones y tendencias institucionales en relación con el cambio y la adaptación a las nuevas demandas externas e internas. En el contexto universitario existe una tradición de identificación de la cultura institucional innovadora. Clark (1998) establece que la cultura institucional innovadora se organiza en torno a cinco componentes principales: cuerpo de gestión poderoso, periferia desarrollada y promovida, financiación diversificada, motivación académica y orientación al emprendimiento.

Teniendo en cuenta no sólo la cultura de la gestión de la innovación, sino también el desafío de la equidad en la educación superior, nuestra propuesta se orienta al análisis de cinco componentes: rol de innovación, compromiso de la junta directiva, comunicación de innovación, desarrollo curricular y gestión de riesgos.

A. Rol de la innovación: ¿Cuál es el papel de los procesos de innovación en su IES?



El equipo de gobierno no espera cambios sustanciales en los próximos años, por lo que no cree que sea necesaria la innovación.



El equipo de gobierno espera algunos cambios en el sector de IES en los próximos años y sabe que afectará los programas y procesos universitarios. Sin embargo, actuará cuando lleguen los cambios. Los recursos de innovación experimentan fuertes fluctuaciones.



El equipo de gobierno espera algunos cambios en el sector de IES y trabaja en una planificación estratégica teniendo en cuenta estos cambios. Sin embargo, no existe un vínculo directo entre esta visión estratégica y los recursos de innovación.



Las juntas directivas trabajan en la planificación estratégica, teniendo en cuenta las nuevas tendencias del contexto, lo que otras IES hacen y las nuevas tecnologías. De esta estrategia surgen objetivos de mediano y largo plazo y un plan para recursos de innovación. Se contempla incluso un superávit para proyectos no planificados.

B. Compromiso del consejo de administración: ¿El equipo de gobierno comparte la idea de que la innovación debe manejarse y no podemos improvisar?

<input type="checkbox"/> <p>Cuando aparecen los problemas alguien actúa para resolver.</p>	<input type="checkbox"/> <p>Se producen algunas propuestas de innovación que involucran sólo a algunos miembros de la organización.</p>	<input type="checkbox"/> <p>Hay algunas personas a cargo de los procesos de innovación que comparten su informe de progreso con toda la organización.</p>	<input type="checkbox"/> <p>La innovación es un valor institucional que permite anticipar los problemas y está vinculado a la gestión institucional.</p>
--	---	---	--

C. Comunicación de la innovación: ¿Cómo su IES está incorporando la innovación en los procesos internos y externos de comunicación de las IES?

<input type="checkbox"/> <p>El acceso a la información está restringido. Sólo las personas autorizadas tienen acceso a los canales y recursos de comunicación.</p>	<input type="checkbox"/> <p>Las personas y los equipos que participan en los procesos de innovación tienen acceso a los canales y recursos de comunicación de la organización.</p>	<input type="checkbox"/> <p>Existe una estrategia explícita de comunicación organizacional (canales, recursos, etc.).</p>	<input type="checkbox"/> <p>Todos los agentes involucrados en el proceso tienen la información necesaria para ayudar en la difusión de la innovación.</p>
--	--	---	---

D. Desarrollo curricular: ¿cómo se diseña, desarrolla y mejora la propuesta de enseñanza y aprendizaje?

<input type="checkbox"/> <p>El currículum es sólo una formalidad administrativa y no determina la enseñanza / aprendizaje de los estudiantes.</p>	<input type="checkbox"/> <p>El plan de estudios se considera que debe ser un marco común explícito que da coherencia a las intervenciones de los profesores.</p>	<input type="checkbox"/> <p>Existe la posibilidad de introducir innovaciones en el currículo para adaptarlas a las diferentes necesidades de aprendizaje.</p>	<input type="checkbox"/> <p>El plan de estudios es flexible y puede adaptarse a las necesidades de los estudiantes y a las exigencias del entorno.</p>
---	--	---	--

E. Gestión de riesgos: ¿Cómo su IES está tratando con el riesgo asociado a cualquier proceso de innovación?

<input type="checkbox"/> <p>No se prevé ninguna acción para prevenir o identificar los riesgos y las resistencias a la innovación.</p>	<input type="checkbox"/> <p>Cuando los riesgos y las resistencias son evidentes, algunas personas tratan de resolverlas.</p>	<input type="checkbox"/> <p>Existe un modelo de identificación de la resistencia dependiendo de los diferentes escenarios de innovación.</p>	<input type="checkbox"/> <p>Todo plan de innovación se acompaña de acciones que anticipan e identifican riesgos y resistencias.</p>
--	--	--	---

Intercambio de conocimientos

IC es un proceso de gestión del conocimiento, que consiste en un intercambio mutuo de conocimientos y la creación conjunta de nuevos conocimientos. Es necesario articular la adquisición de conocimientos, su organización, distribución, reutilización y transferencia de acuerdo con el beneficio colectivo y organizativo.

En las Instituciones de Educación Superior, el conocimiento puede ser explícito o tácito y puede provenir tanto de fuentes internas como externas. Cuando se identifica el conocimiento, se puede compartir y ponerse al servicio de las personas y promover procesos de diseño, desarrollo y evaluación. Además, en la medida en que el conocimiento es compartido, favorece la conservación, por ser accesible a través del apoyo que aportan las herramientas tecnológicas a quien las requiera para mejorar el desempeño, la prestación de servicios y la toma de decisiones.

A. Individuos: ¿Los miembros de la organización comparten sus conocimientos con otros colegas de su propia IES?

<input type="checkbox"/> <p>Los profesionales suelen trabajar individualmente y apenas comparten sus conocimientos con otros miembros de la IES</p>	<input type="checkbox"/> <p>Los profesionales ocasionalmente comparten sus conocimientos y experiencia, y a veces participan con otros miembros de la IES para discutir temas comunes.</p>	<input type="checkbox"/> <p>Los profesionales comparten sus conocimientos y experiencia con otros miembros de la IES, y ocasionalmente colaboran para resolver problemas conjuntos.</p>	<input type="checkbox"/> <p>Los profesionales comparten regularmente sus conocimientos y experiencia y cooperan con otros funcionarios de la IES para desarrollar nuevos conocimientos.</p>
---	--	---	---

B. Organización: ¿Cómo está su IES promoviendo el intercambio de conocimientos entre sus miembros?



La colaboración entre el personal de la organización es espontánea, respondiendo a iniciativas individuales y no planificadas.



La organización facilita de forma pasiva el trabajo conjunto del personal con diferentes perfiles profesionales y experiencia.



La organización apoya activamente el trabajo conjunto del personal con diferentes perfiles profesionales y experiencia.



La organización fomenta el trabajo conjunto del personal con diferentes perfiles profesionales y experiencia, fomentando un clima de cooperación.

C. Herramientas: ¿Qué tipo de herramientas utilizan los miembros de su IES para compartir conocimientos?



El personal no utiliza ningún recurso tecnológico para compartir sus conocimientos con otros miembros de la organización.



El personal utiliza algunos recursos tecnológicos para compartir sus conocimientos con otros miembros de la organización.



El personal utiliza normalmente recursos tecnológicos, aprobados por la IES, para compartir sus conocimientos con otros miembros de la organización.



El personal utiliza frecuentemente herramientas y recursos, proporcionados y aprobados por la IES, para compartir sus conocimientos con otros miembros de la organización.

D. Aspectos estructurales: ¿Qué tipo de aspectos estructurales en su organización facilitan el intercambio de conocimientos?



La organización no tiene espacios ni tiempo para que los profesionales se reúnan y compartan sus conocimientos.



La organización tiene algunos espacios y tiempo para que los profesionales se reúnan y compartan sus conocimientos.



La organización ha planeado espacios y tiempo para que los profesionales se reúnan y compartan sus conocimientos.



La organización promueve y proporciona espacios y tiempo para que los profesionales se reúnan y compartan sus conocimientos.

E. Intercambio de conocimientos externos: ¿Cómo está su IES promoviendo el intercambio de conocimientos con otras instituciones?



La IES ocasionalmente participa con otras instituciones locales y nacionales para generar y compartir experiencias que mejoren la atención a los grupos vulnerables.



La IES participa con otras instituciones locales y nacionales para generar y compartir experiencias que mejoren la atención a los grupos vulnerables.



La IES colabora con otras instituciones nacionales e internacionales para generar y compartir experiencias que mejoren la atención a los grupos vulnerables.



La IES promueve alianzas estratégicas con otras instituciones nacionales e internacionales para generar y compartir experiencias que mejoren la atención a grupos vulnerables y promueva la internacionalización del conocimiento.

Comprensión compartida de la inclusión

Los actuales contextos de educación superior se caracterizan por el incremento de la complejidad y diversidad de sus estudiantes y situaciones. Ante este nuevo escenario, las instituciones de educación superior deben ser conscientes que entender la inclusión es más que atender a necesidades de educación específicas, no es un problema e implica una oportunidad de aprendizaje mutuo. Entender esta comprensión compartida de la inclusión requiere considerar la implicación de múltiples factores que integran estos contextos de educación superior y clarificar cuáles son estos factores principales y si éstos son institucionales, organizacionales, personales o individuales, culturales, sociales, curriculares, políticos, éticos, etc. Asimismo, en este proceso de alcanzar una comprensión compartida de la inclusión también es determinante entender que tanto esta comprensión como la práctica de la inclusión deben garantizar los principios de justicia social, entendidos como factores inclusivos relacionados. Esto es, se debe garantizar la autodeterminación de los estudiantes (su capacidad de tomar sus propias decisiones), sus derechos (dignidad y respeto de sus valores culturales, sociales, valores y conocimientos individuales) y su acceso, equidad y participación social en contextos de educación superior.

A. Filosofía y misión de inclusión en su IES: ¿Su IES entiende y reconoce la inclusión? ¿Existe un enfoque de inclusión?



La IES no entiende ni reconoce la inclusión. No existe un enfoque de inclusión



La IES está empezando a entender y reconocer la inclusión. Hay un enfoque contingente. La inclusión se entiende en una etapa emergente.



La IES entiende y reconoce la inclusión y se centra en asegurar el desarrollo de su capacidad institucional e individual para apoyar los esfuerzos de inclusión. Hay un enfoque alternativo. La inclusión se entiende en una etapa de desarrollo.



La IES ha incluido plenamente la inclusión en su estructura institucional, pero sigue evaluando sus esfuerzos para garantizar la sostenibilidad en un entorno en constante cambio. Hay un enfoque inclusivo. La inclusión se entiende en una etapa de transformación

B. Acciones actuales de inclusión: ¿el concepto de inclusión y su práctica están integrados en la visión, misión, estrategias, políticas, procedimientos y prácticas de la IES?



La inclusión no está incluida en la visión y misión organizacional. La IES no está comprometida a ampliar el acceso y la participación en la educación superior. Los estudiantes no están involucrados. Se identifican bajos índices de matrícula y alto abandono.



La IES está comprometida con la participación en la educación superior, satisfaciendo las necesidades de un grupo específico: estudiantes discapacitados (por ejemplo, mediante planes específicos, tiempo de evaluación extra, profesionales de apoyo, etc.).



La IES está comprometida a ampliar la participación en la educación superior, satisfaciendo las necesidades de una gama de grupos de estudiantes desfavorecidos.



La IES está estratégicamente comprometida a ampliar la participación en la educación superior, satisfaciendo las necesidades de todos los estudiantes con un campus totalmente inclusivo. Se anima a los estudiantes a interactuar con la IES y sus grupos de interés. Se identifican un aumento de la matrícula y bajos índices de abandono.

C. Visión compartida de inclusión y compromiso e implicación de las partes implicadas con los procesos y valores inclusivos: ¿cómo se comprenden y comparten los valores de inclusión con toda la comunidad de su IES (alumnado, profesorado, personal de administración y servicios, responsables institucionales)?



No hay un compromiso inclusivo por parte de la IES y la comunidad de la IES, que no apoyan la inclusión. No la comprenden y la comparten como un proceso esencial y una prioridad estratégica.



La IES y la comunidad de la IES apoyan la inclusión, la comprenden y la comparten como un proceso esencial y una prioridad estratégica, pero sólo para grupos específicos de estudiantes (estudiantes discapacitados) y por parte del personal con un interés especial.



La IES y la comunidad de la IES apoyan la inclusión, la comprenden y la comparten como una prioridad importante para una gama más amplia de grupos de estudiantes desfavorecidos.



La IES y la comunidad de la IES apoyan la inclusión, la comprenden y la comparten como un proceso esencial y una prioridad estratégica. Se establece una cultura donde la inclusión se considera una fuerza distinta y un recurso valioso para todos los estudiantes.

D. Apoyo y participación de los estudiantes: ¿Comprende su IES la inclusión de estudiantes como parte de su actividad institucional y reconoce la importancia de proporcionar a los estudiantes estatus social y oportunidades de participación en los diferentes ámbitos de acción institucional?



La IES no entiende la inclusión de esta manera y no se anima a los estudiantes a participar en ninguna de las diferentes actividades de las diversas áreas específicas de la IES.



La IES entiende la inclusión de esta manera, pero sólo para los estudiantes discapacitados y en ámbitos muy específicos.



IES entiende la inclusión de esta manera para un grupo más amplio de estudiantes desfavorecidos. Participan y se involucran en diversas áreas de la vida institucional, y pueden acceder a los recursos necesarios.



La IES entiende la inclusión de esta manera para todo el estudiantado y en todos los aspectos de la vida institucional

E. Ética organizacional hacia la inclusión: ¿los principios inclusivos de su IES (normas, valores, recursos, prácticas, etc....) son coherentes con los principios de justicia social y evitan prejuicios sobre la inclusión del alumnado?



La IES no es una organización ética hacia la inclusión ya que existen prejuicios contra la inclusión de todos los estudiantes. No hay predisposición ni apoyo para la inclusión



La IES tienden a ser una organización ética, pero sólo hacia la inclusión de los estudiantes con discapacidades. Indirectamente, la IES tiene ciertos prejuicios contra la inclusión de otros estudiantes. Hay predisposición, pero insuficiente apoyo para la inclusión.



La IES tiene una tendencia a ser una organización ética hacia la inclusión de un grupo más amplio de estudiantes desfavorecidos. Hay predisposición y apoyo suficiente para la inclusión.



La IES es una organización totalmente ética hacia la inclusión de todos los estudiantes. Hay predisposición y apoyo total para la inclusión.

Políticas de inclusión

La inclusión educativa es real si las personas con poder y alta responsabilidad asumen políticas que afectan a todos los agentes del sistema educativo. Las políticas para la inclusión son sólo el primer paso para atender a los estudiantes vulnerables, pero también existen las condiciones para el desarrollo y mejora organizacional. Representan la base para cualquier estrategia futura que se ocupe de los grupos vulnerables.

Esta dimensión incluye aspectos relacionados con la gobernanza y gestión universitaria dirigida a la inclusión. Estos aspectos se refieren a: la gestión presupuestaria, el personal y sobre todo el personal que forma a los estudiantes vulnerables, las estructuras institucionales que apoyan la inclusión y las acciones estratégicas para mejorar la capacidad de las Instituciones de Educación Superior para responder a las necesidades de los grupos de estudiantes vulnerables. Estas dimensiones son consistentes con el Índice de directrices para la Inclusión (Booth & Ainscow, 2002).

A. Presupuesto: ¿El presupuesto institucional incluye alguna referencia a las “políticas para la inclusión”?



La IES no incluye presupuesto específico para desarrollar políticas de inclusión.



La institución tiene algún presupuesto para desarrollar políticas de inclusión



La IES acuerda con el personal el presupuesto dedicado a las políticas de inclusión.



La institución tiene un presupuesto específico para la inclusión dividido en acciones y planes específicos para ello.

B. Formación del personal: ¿está el personal capacitado para ayudar a los grupos de estudiantes vulnerables?



La IES comunica las políticas para atender a estudiantes vulnerables a su personal.



La IES comunica las políticas de los estudiantes a su personal y lo capacita para ello.



La IES elabora las políticas para atender a estudiantes de grupos vulnerables con el personal y los capacita para ello.



La IES elabora las políticas para atender a estudiantes de grupos vulnerables junto con su personal, los capacita y, en consecuencia, evalúa el impacto de este programa de capacitación.

C. Estructuras: ¿tiene la institución estructuras especiales para la inclusión de estudiantes vulnerables?



La IES tiene unidades estructurales para atender a los estudiantes vulnerables



La IES tiene unidades estructurales que exploran las necesidades de los estudiantes vulnerables y establecen la comunicación con ellos.



La IES tiene unidades estructurales para atender a los estudiantes vulnerables y evaluar la satisfacción de las acciones.



La IES tiene unidades estructurales para atender a los estudiantes vulnerables e involucrarlos en acciones futuras.

D. Código de prácticas: ¿tiene la institución un Código de prácticas de educación para la inclusión?



La IES tiene un Código de prácticas educativo para la inclusión a fin de reducir las barreras para el aprendizaje de todos los estudiantes.



La IES tiene un código de prácticas educativas para la inclusión elaborado con el personal para reducir las barreras de aprendizaje de todos los estudiantes



La IES tiene un código educativo de prácticas para la inclusión elaborado con la comunidad educativa y los estudiantes vulnerables. Se utiliza para reducir las barreras de aprendizaje de los estudiantes.



La IES tiene un Código educativo de prácticas para la inclusión e involucra a toda la comunidad en el seguimiento de las acciones realizadas para reducir las barreras de aprendizaje de los estudiantes.

E. Instalaciones: ¿la institución adaptó los edificios para que sean accesibles?



La IES tiene los espacios más esenciales de sus edificios físicamente accesibles a todas las personas.



La IES tiene los espacios más esenciales de sus edificios físicamente accesibles a todas las personas, y mejora el acceso cada año.



La IES tiene los espacios más esenciales de sus edificios físicamente accesibles a todas las personas, y progresa cada año en la accesibilidad de acuerdo a las necesidades que los estudiantes



La IES tiene todos los espacios y edificios físicamente accesibles para todas las personas.

Acciones de inclusión

La Inclusión Educativa se entiende como un proceso que debe permitir el derecho a la educación, en todos los niveles, y que será una realidad para todos los sujetos. Para ello, la inclusión requiere la participación de las personas afectadas, así como la colaboración de los actores institucionales y la sociedad civil y los sectores público y privado.

En el ámbito de la Educación Superior entendemos la inclusión como el proceso de reducción de la desigualdad y está vinculado a la creación de condiciones de equidad en el acceso, la participación, el logro, el progreso y la realización académica (Aponte, 2008; Espinoza and González, 2010). Esto se puede lograr mediante el diseño, implementación y evaluación de medidas dirigidas a asegurar oportunidades para todos y en diferentes momentos de la vida de los estudiantes en la Universidad.

Las acciones de inclusión deben tener en cuenta la diversidad de los estudiantes, fomentar su participación activa, identificar los recursos humanos y materiales necesarios para apoyar su vida académica y fomentar el éxito en sus trayectorias educativas.

A. Acciones de acceso: ¿Cómo su IES está facilitando el acceso de los estudiantes?

<input type="checkbox"/> La IES no tiene acciones para promover el acceso de los estudiantes a la Educación Superior.	<input type="checkbox"/> La IES toma acciones específicas para la promoción y matriculación de estudiantes a la Educación Superior.	<input type="checkbox"/> La IES tiene programas generales para la promoción y matriculación de estudiantes en la Educación Superior.	<input type="checkbox"/> La IES tiene un plan para promover y matricular estudiantes para facilitar su acceso a la Educación Superior, incluyendo acciones dirigidas a grupos específicos.
--	--	---	---

B. Acciones de la incorporación: ¿Cómo su IES está facilitando el acceso de estudiantes?

<input type="checkbox"/> La IES no tiene acciones para promover la admisión y la acogida de los estudiantes.	<input type="checkbox"/> La IES toma medidas específicas para facilitar la admisión y acogida de los estudiantes.	<input type="checkbox"/> La IES tiene programas generales de admisión y acogida para estudiantes.	<input type="checkbox"/> La IES tiene un plan de admisión y acogida para los estudiantes, que incluye acciones específicas para diferentes grupos y tipos de educación.
---	--	--	--

C. Acciones de retención: ¿Cómo es la permanencia de sus estudiantes en la IES?

<input type="checkbox"/> <p>La IES ocasionalmente toma medidas para facilitar la retención de estudiantes en sus programas de formación.</p>	<input type="checkbox"/> <p>La IES tiene acciones para facilitar la retención de estudiantes en la Educación Superior.</p>	<input type="checkbox"/> <p>La IES ofrece programas, asesoramiento y tutoría para facilitar la retención de estudiantes en la Educación Superior.</p>	<input type="checkbox"/> <p>La IES tiene un plan de acción de tutoría que estructura estratégicamente los programas y servicios para facilitar la retención de estudiantes en la Educación Superior.</p>
--	--	---	--

D. Acción de Graduación: ¿Cómo su IES facilita la transición de los estudiantes después de su graduación?

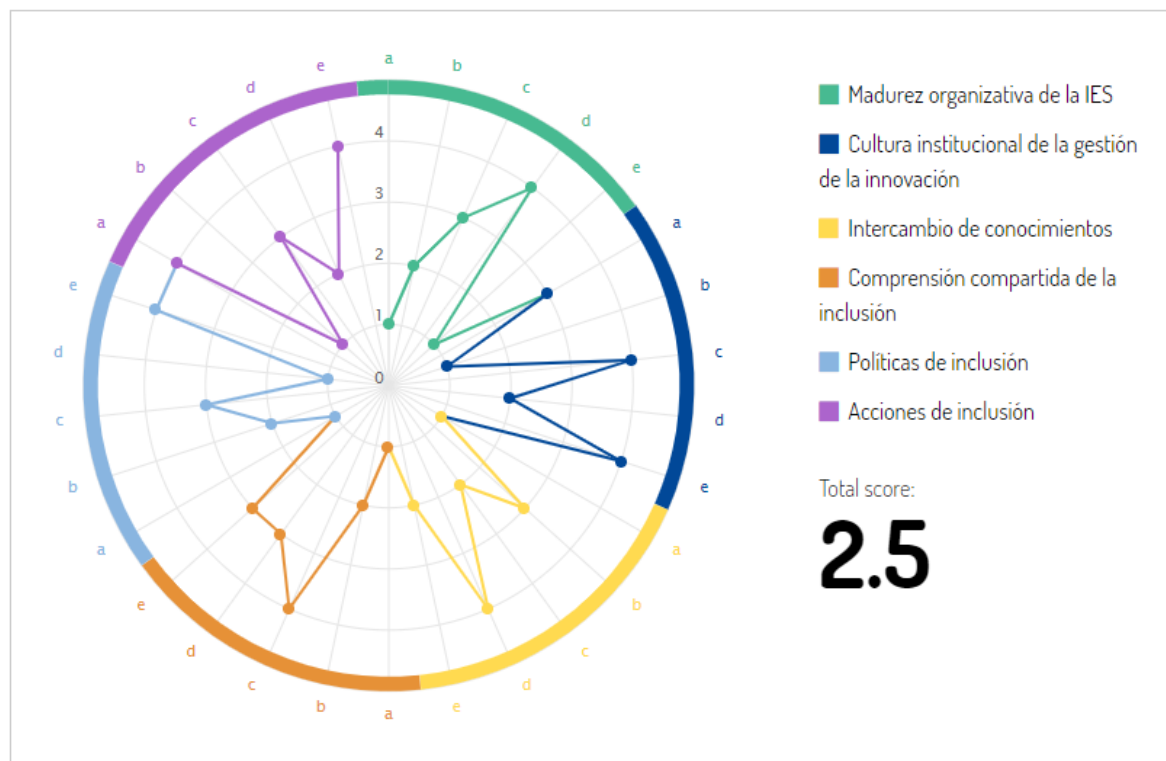
<input type="checkbox"/> <p>La IES no tiene ninguna acción para facilitar la transición de los estudiantes a otro nivel o institución educativa o al mercado de trabajo después de completar sus estudios.</p>	<input type="checkbox"/> <p>La IES tiene acciones para facilitar la transición de los estudiantes a otro nivel o institución educativa o al mercado de trabajo después de completar sus estudios.</p>	<input type="checkbox"/> <p>La IES proporciona programas y servicios para facilitar la transición de los estudiantes a otro nivel o institución educativa y al mercado de trabajo después de completar sus estudios.</p>	<input type="checkbox"/> <p>La IES tiene programas y servicios especializados relacionados con el entorno para facilitar la transición de los estudiantes a otro nivel o institución educativa y al mercado de trabajo después de completar sus estudios.</p>
--	---	--	---

E. Acciones transversales: ¿Cómo su IES está dando apoyo a los estudiantes con necesidades especiales?

<input type="checkbox"/> <p>Recientemente, la universidad cuenta con servicios de apoyo específicos y programas de ayuda estudiantil.</p>	<input type="checkbox"/> <p>La universidad ha consolidado servicios de apoyo y programas de ayuda estudiantil.</p>	<input type="checkbox"/> <p>La universidad ha consolidado servicios de apoyo y programas de ayuda estudiantil. Estos tienen la colaboración de profesores, personal administrativo y estudiantes.</p>	<input type="checkbox"/> <p>La universidad ofrece servicios de apoyo consolidado y programas de ayuda estudiantil. Estos tienen la participación de profesores, personal administrativo y estudiantes. Estos servicios y programas están integrados con otras organizaciones.</p>
---	--	---	---

La herramienta de autoevaluación A4A puede ser utilizada por individuos (i.e., gerentes, profesorado, personal administración y servicios, estudiantes), grupos o cualquier tipo de estructura institucional formal (i.e., departamentos, institutos, escuelas, etc.). Considerar las valoraciones agregadas de un grupo o una “estructura institucional formal” puede ayudar a iniciar discusiones dentro de las IES. La herramienta de autoevaluación A4A también puede utilizarse para comparar diferentes visiones sobre la misma IES o cómo las percepciones de las IES sobre la innovación y la inclusión varían con el paso del tiempo.

FIGURA 3. EJEMPLO DE PERFIL ORGANIZACIONAL.



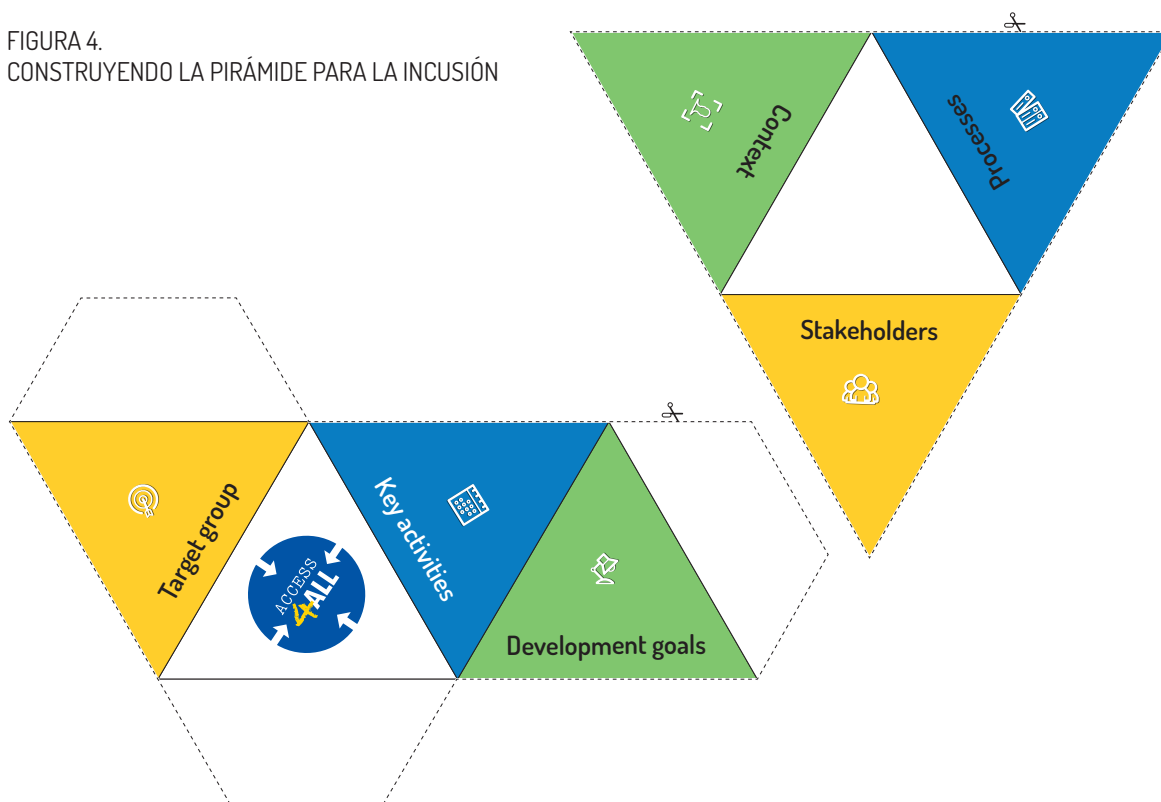
El resultado del cuestionario es un perfil organizativo que guiará la propuesta subsiguiente de mejora. Sobre la base de los resultados de la autoevaluación, se sugieren algunas notas que pretenden orientar el proceso de mejora institucional.

La Pirámide para la Inclusión

Una vez realizado el diagnóstico de la situación actual de la organización, mediante el A4A Herramienta de autoevaluación, y revisadas las prácticas para la mejora de la inclusión que desarrollan otras IES, disponibles en el A4A Banco de Buenas Prácticas, llega el momento de delimitar los lineamientos generales de la intervención que se llevará a cabo en nuestra propia IES. Esta planificación se llevará a cabo mediante el “Pyramid Inclusion Model” incluido en el A4A Toolkit y que se fundamenta en tres elementos básicos: la planificación estratégica, el uso de esquemas de planificación y el design thinking.

Estas ideas influyeron en la formación del ‘Modelo de la Pirámide de Inclusión’ de A4A, que pretendía alejarse de la idea de establecer un conjunto fijo de estrategias y, por contrario, alentar la reflexión y la planificación a través de una interacción dinámica de las partes interesadas ubicadas en organizaciones con un entorno y cultura específicos (véase Figura 4).

FIGURA 4.
CONSTRUYENDO LA PIRÁMIDE PARA LA INCLUSIÓN



El “Modelo de la Pirámide de Inclusión” de A4A se ha diseñado para ayudar a las partes interesadas claves de las instituciones de educación superior a desarrollar estrategias y planes para ampliar el acceso a la educación superior para estudiantes de grupos infrarrepresentados, aumentar las prácticas inclusivas y garantizar el éxito de todos los estudiantes. Es un modelo interactivo y dinámico que permite a las partes interesadas institucionales considerar su contexto actual y las circunstancias en relación con la inclusión y proporciona sugerencias útiles para la reflexión sobre los principales objetivos de desarrollo y las medidas positivas que se pueden tomar. El ‘Modelo de la Pirámide de Inclusión’ está vinculado al Banco de Buenas Prácticas (I02), dónde se explica en detalle una gran cantidad de ejemplos de instituciones de varios los países. También está vinculado a la herramienta de autoevaluación A4A (I03), que permite a las instituciones realizar una auditoría de la cultura institucional y las prácticas actuales. El modelo alienta a diversos grupos de individuos de toda la universidad a que se reúnan y debatan preguntas clave e ideas estratégicas en relación con una serie de preguntas.

El modelo está diseñado para ser dinámico, se muestra una versión a recortar en el Apéndice 1 y se muestra cómo se puede utilizar cuando se monta en el Apéndice 2a y 2b. Se motiva a cada grupo institucional a utilizar el modelo para explorar las preguntas y ver cómo se relacionan con su propia universidad con el propósito de desarrollar nuevas ideas y planes estratégicos.



Si quiere usted descargar la pirámide,
puede utilizar el siguiente código QR

Hay preguntas clave a considerar por todas las universidades y que sirven de guía del modelo:

- 1. Entorno** - ¿qué tenemos? (incluyendo contexto, políticas, prácticas, partes interesadas y recursos)
- 2. Aspiraciones** - ¿qué queremos? (cuáles son nuestras aspiraciones como IES para la inclusión)
- 3. Evaluación** - ¿cómo se evaluarán nuestras actividades y prácticas?

Entorno ¿qué tenemos?

Contexto

- ¿Cuál es el contexto de la política europea para orientar los objetivos de desarrollo?
- ¿Existen leyes y legislaciones relacionadas con la igualdad para todos?
- ¿Cuál es el contexto de política nacional relacionado con la ampliación del acceso?
- ¿Cómo pueden estos habilitar o restringir los objetivos de desarrollo?
- ¿Cómo se alinean estos objetivos de desarrollo con cualquier política y legislación nacional europea?
- ¿Qué principios de justicia social orientan las prácticas y estrategias?
- ¿Qué aspectos organizativos institucionales relevantes existen?
- ¿Qué dimensiones culturales institucionales relevantes existen?
- ¿Qué recursos institucionales, infraestructura y financiación están disponibles?

Partes interesadas

- ¿Quiénes son los principales interesados que podrían orientar los objetivos de desarrollo?
- ¿Quiénes son estos interesados y cómo pueden estar involucrados? p.ej. estudiantes, personal académico, líderes universitarios y políticos, etc.
- Grupos de interés internos y externos (dentro y fuera de la universidad) p. ej. servicios de salud, asesoramiento, etc. muchas partes potencialmente interesadas dependiendo de los objetivos de desarrollo.

Procesos

- Estrategias institucionales para ampliar el acceso a la educación superior de grupos infrarrepresentados.
- Prácticas inclusivas institucionales.
- Uso de tecnología para mejorar el acceso y la inclusión dentro de la institución.
- Evaluación de las prácticas institucionales de inclusión y ampliación del acceso.
- Ejemplos de buenas prácticas para orientar al cambio.

Aspiración ¿qué queremos?

Objetivos de desarrollo

- ¿Cuáles son los objetivos de desarrollo?
- ¿Qué cuestiones o problemas deben tenerse en cuenta?
- ¿Estamos considerando las necesidades de todos los estudiantes (o actores/agentes universitarios) independientemente de si actualmente están clasificados como en desventaja?

Grupo de destinatarios

- ¿Cuál es el grupo destinatario o grupos destinatarios principales?
- ¿De qué manera las actividades cambiarán las cosas para el grupo destinatario o un grupo más amplio?
- ¿Estamos considerando las necesidades de todos los estudiantes (o actores/agentes universitarios) independientemente de si actualmente están clasificados como en desventaja?

Actividades clave

- ¿Qué actividades clave para sus objetivos de desarrollo se requieren?
- ¿Cómo se pueden llevar a cabo estas actividades?
- ¿Cómo se pueden alinear e integrar con las actividades actuales?
- ¿Qué recursos se necesitan para estas actividades?

Evaluación

■ Medidas para el éxito

- ¿Qué información se debe recopilar? ¿Qué se necesita saber? ¿Qué se requiere de las IES y las partes interesadas? (por ejemplo, participantes, diversidad entre los participantes, variedad de servicios y actividades, satisfacción, cumplir con los objetivos establecidos, etc.)
- ¿Cómo se sabrá qué se ha logrado? (criterios, indicadores, estándares)
- ¿Quién participará en el plan de evaluación?
- ¿Cómo se recopilará la información/datos relevantes? (por ejemplo, registros institucionales o indicadores, encuestas, entrevistas, etc.)
- ¿Cuándo se desarrollará la evaluación? ¿Cuándo debe proporcionarse el feedback y los informes? ¿Cómo se compartirán los resultados de la evaluación con las partes interesadas?



Referencias:

- Anderson, D. L. (2013). **Organization development: The process of leading organizational change**. London: Sage Publications.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2002). **Index for Inclusion: developing learning and participation in schools**. CSIE. <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf>
- Clark, B. (1998). The entrepreneurial university: demand and response. **Tertiary Education and Management**, 4 (1), p. 5 -16
- Hrekow, M., Clark, H., & Gathorne-Hardy, F. (2001). **Inclusive School Design: Accommodating Pupils with Special Educational Needs and Disabilities in Mainstream Schools**. Building Bulletin 94. London:
- Diaz, A., & Kirmmse, J. (n.d.). **A New Rubric for Assessing Institution-Wide Diversity**. <https://www.aacu.org/publications-research/periodicals/new-rubric-assessing-institution-wide-diversity>
- Sachs, D., & Schreuer, N. (2011). Inclusion of Students with Disabilities in Higher Education: Performance and participation in student's experiences. **Disability Studies Quarterly**, 31(2). Doi: <http://dx.doi.org/10.18061/dsq.v31i2>
- Waddell, D., Cummings, T., & Worley, C. (2011). **Organisation Change: Development and Transformation** (4th edition). Melbourne: Cengage Learning.
- Waterfield, J., West, B. (2005). **Inclusive Assessment in Higher Education: A Resource for Change. University of Plymouth, Staff-Student Partnership for Assessment Change and Evaluation (SPACE) Project**. https://www.plymouth.ac.uk/uploads/production/document/path/3/3026/Space_toolkit.pdf
- Wray, M. (2013). **Developing an inclusive culture in higher education: final report**. York: Higher Education Academy. https://www.heacademy.ac.uk/system/files/inclusive_culture_report_0.pdf

LAS BUENAS PRÁCTICAS

El análisis de propuestas exitosas siempre es una posibilidad que no olvidamos en la mejora de las prácticas educativas. El presente apartado sintetiza algunos aprendizajes aportados por el Proyecto ACCESS4ALL.

El concepto de buena práctica

Desde una perspectiva general, las buenas prácticas hacen referencia a todas aquellas experiencias o actuaciones que se guían por planteamientos y procedimientos considerados adecuados a una normativa o parámetros consensuados. También hacen referencia a experiencias o prácticas que han arrojado resultados positivos, demostrando su eficacia y utilidad en un contexto concreto.

El concepto de Buena Práctica (BP) se ha incorporado progresivamente al lenguaje educativo por el interés que suscita identificar y visualizar experiencias que están funcionando en sus entornos de aplicación y que, con las oportunas adaptaciones, pueden ser transferidas. De alguna manera su utilización para la mejora educativa se vincula a la innovación, en la medida en que supone un cambio positivo respecto a lo que se hacía anteriormente.

Según los autores, toma como referencia un contexto específico (Ballesteros y Mata, 2009), busca resultados positivos (Anne, 2003), se vincula a una política o un modelo de actuación (Bru, 2011) y es una propuesta planificada y que da respuesta a una necesidad sentida (Pérez Serrano, 2011). Algunos elementos clave que caracterizan las BP, identificados por el programa 'Management of Social Transformation' (MOST) de la UNESCO (2003), son:



Innovadora

Desarrolla soluciones nuevas y creativas a problemas comunes.



Efectiva

Tiene un impacto positivo y tangible sobre las personas, grupos o comunidades afectadas.



Sostenible

Contribuye a solucionar un problema de manera sostenida, gracias a la implicación de los participantes.



Replicable

Actúa de modelo para la generación de políticas, iniciativas y actuaciones en otros contextos.



Evaluable

En función de criterios de innovación, éxito y sostenibilidad por parte de los profesionales y expertos implicados en el campo en cuestión.

A estas características se pueden añadir la de contrastable y fiable (Pérez Serrano, 2011) y las de flexible y adaptable a cada contexto (Cámara, 2012). También puede ser útil considerar las características valoradas como más importantes por los profesionales en el estudio de Gairín y otros (2017) sobre BP en creación y gestión del conocimiento colectivo: efectiva/útil, genera aprendizaje entre los participantes, responde a una necesidad real, promueve el trabajo en red, practica la evaluación continuada, incorpora alta implicación de sus miembros, es participativa, genera productos tangibles, es innovadora, es transferible a otros contextos y es sostenible. A ellas, se pueden añadir aspectos que hoy en día se consideran también importantes como el basarse en evidencias y el que se fundamenten en principios y valores básicos.

Detrás de las propuestas de BP hay una actividad evaluativa significativa. De todas formas, su propósito es comparativo y no competitivo, pues trata de identificar situaciones deseables para aprovecharlas en la mejora propia más que establecer ranking entre programas o instituciones. No sólo se da importancia a experiencias valiosas que pueden pasar desapercibidas, sino que pueden funcionar como resorte de nuevas ideas o de nuevos planteamientos.

El interés de identificar y difundir las BP es resumido por Fernández-de-Álava, Barrera-Corominas y Díaz (2012) en los siguientes aspectos:

- **Ayuda** a que experiencias, relativamente aisladas, sean diseminadas y replicadas en contextos diferentes.
- **Aporta** ejemplos prácticos, enlazando la teoría con la práctica y la investigación con la acción.
- **Aprende** de otros y transfiere el conocimiento de unos grupos a otros.
- **Identifica** alternativas de acción.
- **Promueve** soluciones innovadoras, exitosas y sostenibles a problemas compartidos.
- **Tiende** puentes entre las soluciones empíricas efectivas, la investigación y las políticas.
- **Proporciona** orientaciones para desarrollar nuevas ideas e iniciativas y definir nuevas políticas.
- **Promueve** el intercambio de experiencias entre profesionales para mejorar la calidad de los servicios que se ofrecen.
- **Favorece** la reflexión profesional y los modos de afrontar proyectos y acciones sucesivas.

Las buenas prácticas no sólo se utilizan para conseguir buenos resultados en la gestión y realización de actuaciones, sino también tienen importancia en la búsqueda de la satisfacción de las necesidades de las personas y en la superación de sus problemáticas. Se trata de un esfuerzo colectivo que, a veces, se traduce en un reconocimiento social e institucional que premia las buenas prácticas.

Criterios para seleccionar las buenas prácticas sobre inclusión universitaria

Las BP son propuestas contextuales y, como tales, los factores de identificación pueden cambiar en función del foco de análisis que se considere. De alguna manera, las BP de la inclusión universitaria pueden compartir elementos comunes con otras propias del ámbito educativo y social pero también deben permitir identificar las particularidades que le son propias.

En el campo de la universidad inclusiva, es importante el conjunto de actividades y acciones de efectividad demostrada que favorecen el acceso, la promoción y el egreso académico de todos los estudiantes (incluyendo, sobre todo, las personas y grupos vulnerables) y que son un ejemplo útil para todos aquellos agentes interesados en mejorar la equidad de la educación superior. Nos interesa, en este contexto, las iniciativas y estrategias que destacan por su contribución a una universidad más inclusiva, respetuosa con la diversidad y orientadas al logro de la dimensión social en la educación superior.

Al respecto, los criterios específicos más destacados por el Proyecto ACCEDES (<http://projectes.uab.cat/accedes/>) centrado en la atención a colectivos vulnerables son:

- **Finalidad:** la práctica favorece el acceso y éxito académico de estudiantes de educación superior, especialmente de aquellos colectivos que académica, económica o socialmente presentan mayores dificultades. Se trata de que el estudiante obtenga el máximo provecho de su paso por la universidad, asegurando que sus déficits de partida no suponen un obstáculo para finalizar con éxito sus estudios.
- **Impacto:** la práctica ha logrado mejorar los niveles de acceso, permanencia y éxito académico de los estudiantes universitarios.
- **Transferencia:** la práctica puede ser aplicada a otros contextos similares, con las adaptaciones necesarias, o sirve como punto de partida para el desarrollo de nuevos proyectos.
- **Impacto:** la práctica ha logrado mejorar los niveles de acceso, permanencia y éxito académico de los estudiantes universitarios.

Asimismo, la propuesta de Olmos, Rodríguez-Gómez y Gairín (2017) entienden que cabe considerar aspectos que se repiten en colectivos vulnerables como: discapacidad y necesidades educativas (bajo nivel educativo), situación social y económica (menores ingresos en situaciones de emergencia), diversidad cultural (estudiantes extranjeros), compromiso social y cooperación al desarrollo.

Teniendo en cuenta lo comentado, los criterios para la evaluación y selección de buenas prácticas en el proyecto ACCESS4ALL se dividen en criterios formales y de contenido (véase Tabla 5).

Criterios formales

A1. ACCESO A LA INFORMACIÓN

La información sobre la práctica está disponible públicamente?

A2. PERIODO DE TIEMPO

¿Desde cuándo funciona (periodo de tiempo)? ¿Cuál es su nivel de madurez (inicial, intermedio, avanzado)?
¿Hay evidencia de su duración a largo plazo?

A3. NÚMERO DE ESTUDIANTES

¿Cuántos estudiantes están involucrados? ¿El número representativo considera el grupo destinatario?

A4. ESCALABILIDAD

¿Ha sido o puede potencialmente ampliarse y practicarse en una escala más amplia? O bien, ¿ha sido o puede reducirse potencialmente (por ejemplo, de instituciones más grandes a instituciones más pequeñas)?

A5. TRANSFERIBILIDAD

¿Ha sido o puede ser potencialmente transferida y aplicada a diferentes (a) grupos destinatarios, (b) instituciones y (c) comunidades? ¿Puede nombrar algunas prácticas que esta iniciativa ha desarrollado o inspirado?

A6. EVALUACIÓN

¿Cómo ha sido evaluada? ¿Cómo se ha demostrado su relevancia como la forma más efectiva de lograr el objetivo? ¿Cómo fue adoptada exitosamente? ¿Cómo ha tenido un impacto positivo en las personas? ¿Cómo se ha medido el impacto?

A6.1 Evaluación del usuario (todas las partes interesadas involucradas)

A6.2 Autoevaluación

A6.3 Evaluación por pares

A6.4 Evaluación de expertos externos

A7. CONTACTO

¿A quién se puede contactar para buscar apoyo y redes para implementar la práctica?

Criterios de contenido

A1. PRINCIPIOS DE JUSTICIA SOCIAL (ver Nelson y Creagh, 2013)

La información sobre la práctica está disponible públicamente?

B1.1 Autodeterminación: ¿Los estudiantes han participado en su (a) diseño, (b) promulgación y (c) evaluación? ¿Es posible tomar decisiones fundamentadas sobre la participación?

B1.2 Derechos: ¿Todos los participantes han sido tratados con dignidad y respeto? ¿Cómo se han reconocido y valorado sus sistemas individuales culturales, sociales y de conocimiento?

B1.3 Acceso: ¿Se ha brindado un acceso activo e imparcial a los recursos (por ejemplo, recursos curriculares, de aprendizaje, académicos, sociales, culturales, de apoyo y financieros)?

B1.4 Equidad: ¿Desmitifica y descodifica abiertamente culturas, procesos, expectativas y lenguajes universitarios dominantes para cohortes preparadas de manera diferente?

B1.5 Participación: ¿Ha llevado a prácticas socialmente inclusivas?
¿Aumenta el sentido de pertenencia y conexión de los estudiantes?

B2. COLABORACIÓN

¿Hay colaboración entre varias partes interesadas? ¿La práctica aumenta esta colaboración?

B3. SATISFACCIÓN ESTUDIANTIL

¿Cuál es la percepción del estudiante sobre esta iniciativa? ¿Hay evidencia de su satisfacción?

B4. BIENESTAR ESTUDIANTIL

¿Cómo influye en el bienestar (a) psicológico, (b) social, (c) académico y (d) físico de los estudiantes?
¿Qué tipo de evidencia hay sobre la mejora del bienestar de los estudiantes?

El Banco de Buenas Prácticas

Las Buenas Prácticas se identifican en el Proyecto ACCESS4ALL con el desarrollo habitual de una técnica, método, proceso, actividad, política o estrategia específica que cumple con los criterios establecidos como estándares de referencia. En este sentido, se trata de identificar la buena práctica antes de que las mejores prácticas, buscando una práctica común que funciona y que realmente se practica antes que propuestas que pueden superar todas las demás en excelencia pero que sean difíciles de replicar.

Siguiendo los criterios establecidos en la Tabla 5, el Proyecto mencionado ha tratado de documentar experiencias exitosas y recomendables con un doble objetivo:

- Identificar actuaciones que por sus características son consideradas BP.
- Visibilizar prácticas para que sean conocidas y sirvan de punto de partida para nuevas acciones que permitan mejorar la atención universitaria a los vulnerables y, por extensión, a todos los estudiantes que lo precisen.

Los criterios establecidos se transfirieron a una plantilla para recopilar y compartir buenas prácticas (disponibles en <https://access4allproject.eu/bestpractices>) que puede verse en la tabla 6. Además, las buenas prácticas seleccionadas incluyen información sobre los factores de éxito necesarios para la implementación exitosa y sostenible de las buenas prácticas, así como los desafíos que pueden limitar su implementación.

Información general

Título				
Palabras clave (de 3 a 5 palabras clave)				
Objetivos (de 2 a 3 objetivos)				
Fase de estudios (si procede, escoge todas las fases)	Acceso <input type="checkbox"/>	Permanencia <input type="checkbox"/>	Graduación <input type="checkbox"/>	Transición a la vida laboral <input type="checkbox"/>
Tipo de titulación (si procede, escoge todas las titulaciones)	Grado <input type="checkbox"/>	Graduado <input type="checkbox"/>	Master <input type="checkbox"/>	

Nivel (si procede, escoge todas los niveles)	Internacional <input type="checkbox"/>	Nacional <input type="checkbox"/>	Institucional <input type="checkbox"/>	Facultad <input type="checkbox"/>	Grupo <input type="checkbox"/>	Individual <input type="checkbox"/>
Nombre de la institución						
Localización (ciudad y país)						
Grupo/s destinatario/s						
Grupos de interés involucrados						
Descripción del proceso organizacional Actores, evidencia del desencadenamiento, campañas, gráficos... (máx. 300 palabras)						

A. Criterios de evaluación formal

A1. Acceso a la información Proporcionar fuentes de información (URL, sitios web, literatura, materiales)	
A2. Periodo de tiempo ¿Desde cuándo ha estado en uso? ¿Cuál es su nivel de madurez (inicial, intermedio, avanzado)? Describa si hay evidencia de su duración a largo plazo. (máx. 70 palabras)	

A4. Escalabilidad (“volumen”)

Describe cómo ha sido o puede potencialmente ampliarse y practicarse en una escala más amplia. O bien, ¿ha sido o puede reducirse potencialmente (por ejemplo, de instituciones más grandes a instituciones más pequeñas)? (máx. 70 palabras)

A5. Transferibilidad

Describe cómo ha sido o puede ser potencialmente transferida y aplicada a diferentes (a) grupos destinatarios, (b) instituciones y (c) comunidades. Si es posible, nombre también algunas prácticas que esta iniciativa ha desarrollado o inspirado. (máx. 70 palabras)

A6. Evaluación

Describe cómo ha sido evaluada. ¿Cómo ha demostrado su relevancia como la forma más efectiva de lograr el objetivo? ¿Cómo fue adoptada exitosamente? ¿Cómo ha tenido un impacto positivo en las personas? ¿Cómo se midió el impacto? Describe brevemente cómo se han utilizado diversas formas de evaluación en la valoración (A6.1 Evaluación del usuario, A6.2 Autoevaluación, A6.3 Evaluación por pares, A6.4 Evaluación por expertos externos). Si es posible, proporcione referencias. (máx. 200 palabras)

A7. Contacto

¿A quién se puede contactar para buscar apoyo y redes para implementar la práctica (nombre, cargo, correo electrónico)?

B. Criterios de evaluación del contenido

PRINCIPIOS DE JUSTICIA SOCIAL (ver Nelson y Creagh, 2013)

B1.1 Autodeterminación

Califica y justifica (máx. 70 palabras)

¿Cómo han participado los estudiantes en su (a) diseño, (b) promulgación y (c) evaluación y cómo pueden (d) tomar decisiones fundamentadas sobre la participación?)

Muy poco

☐

Poco

☐

Bastante

☐

Mucho

☐

B1.2 Derechos

Califica y justifica (máx. 70 palabras)

¿Cómo se aseguró que los participantes fueron tratados con dignidad y respeto? ¿Cómo reconocieron y valoraron sus sistemas culturales, sociales y de conocimiento?)

Muy poco

☐

Poco

☐

Bastante

☐

Mucho

☐

B1.3 Acceso

Califica y justifica (máx. 70 palabras)

¿Cómo se garantiza que hay un acceso activo e imparcial a los recursos (por ejemplo, recursos curriculares, de aprendizaje, académicos, sociales, culturales, de apoyo y financieros)

Muy poco

☐

Poco

☐

Bastante

☐

Mucho

☐

B1.4 Equidad

Califica y justifica (máx. 70 palabras)

¿Cómo puede desmitificar y decodificar abiertamente culturas, procesos, expectativas y lenguaje universitarios dominantes para cohortes preparadas de forma diferente?)

Muy poco

☐

Poco

☐

Bastante

☐

Mucho

☐

B1.5 Participación

Califica y justifica (máx. 70 palabras)

¿Cómo ha llevado a prácticas socialmente inclusivas?
¿Cómo aumenta el sentido de pertenencia y conexión de los estudiantes?)

Muy poco

☐

Poco

☐

Bastante

☐

Mucho

☐

B2. Colaboración

Describe qué tipo de colaboración existe entre los diversos interesados. (máx. 70 palabras)

B3. Satisfacción estudiantil

Describe la percepción del estudiante sobre esta iniciativa. ¿Hay evidencia de su satisfacción? (ver también A6.1) (máx. 200 palabras)

B4. Bienestar estudiantil

¿Cómo influye en el bienestar (a) psicológico, (b) social, (c) académico y (d) físico de los estudiantes? ¿Qué tipo de evidencia hay? (máx. 200 palabras)

C. Reflexiones finales

(basadas en la descripción previa de la buena práctica)

Factores de éxito

¿Cuáles son los factores necesarios para una implementación exitosa? (máx. 200 palabras)

Sostenibilidad

¿Qué se necesita para que la práctica sea sostenible? ¿Qué recursos se requieren? ¿Cómo contribuye a la sostenibilidad ambiental, económica y/o social? (máx. 200 palabras)

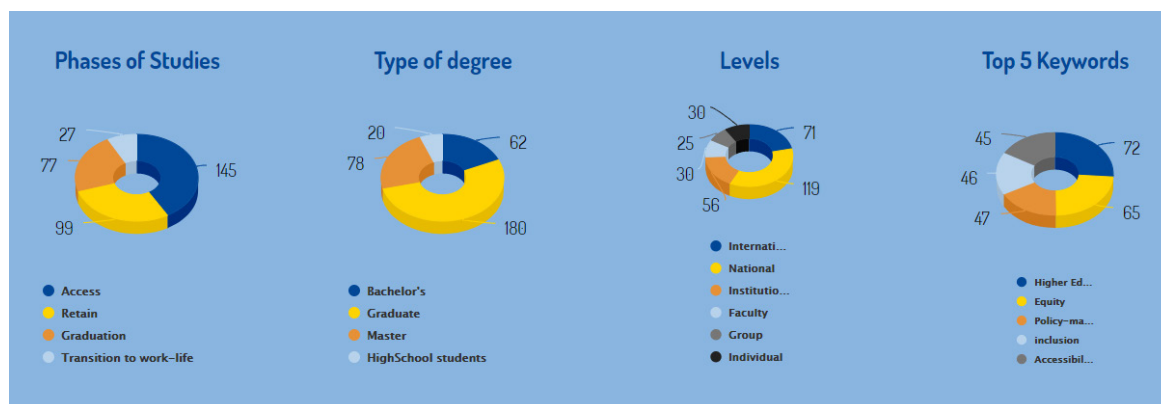
Desafíos

¿Cuáles son las restricciones identificadas? ¿Qué facilidad tiene de aprenderse e implementarse? (máx. 200 palabras)

La información recogida a través de la plantilla puede ser completada por las personas involucradas en su implementación a través de las entrevistas que realicen. En cualquier caso, y aunque los criterios establecidos sirven como una herramienta de autoevaluación para identificar buenas prácticas, antes de unirse al Banco de Buenas Prácticas, cada propuesta está sujeta a evaluación experta (por ejemplo, por miembros del personal de la universidad, formuladores de políticas y representantes del sindicato de estudiantes).

El conjunto de propuestas seleccionadas pasa de las 300 en este momento y su distribución puede verse en la Gráfica 1 de acuerdo con los criterios de clasificación que se utilizan. Hay un motor de búsqueda (ver Figura 5) que ayuda a localizar las buenas prácticas en las que cada usuario está interesado, así como un sistema de evaluación por pares que permite la depuración de las prácticas en el Banco de Buenas Prácticas A4A.





FIGURA 5. distribución de las buenas prácticas de acuerdo con los criterios de clasificación



Muchas de las prácticas presentadas y admitidas responden a los criterios generales de selección, pero, además, cada país participante del proyecto ha utilizado de otros complementarios que tienen que ver con la representación significativa de universidades o ejes de equidad que se hayan considerado. El ejemplo de España es una muestra de ello (Tabla 7)

Buenas prácticas de inclusión analizadas en España

(Suárez, 2020)

Ejes de desigualdad	Nombre	Universidad (CC AA)
 Género	Centre Dolors Piera	Universidad de Lleida (DdL) (Cataluña)
	Protocolo de actuación contra el acoso sexual y el acoso por razones de sexo, orientación sexual, identidad de género o expresión de género	Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) (Cataluña)
 Discapacidad	Unidad de Discapacidad para la Integración de Personas con Discapacidad	Universitat de València (UV) (Comunidad Valenciana)
	Programa de apoyo al personal docente e investigador (PDI) y al personal administrativo y de servicios (PAS)	Universitat de València (UV) (Comunidad Valenciana)
 Refugiados	Oficina de Refugiados para la Recepción de Refugiados (UCMrefugees)	Universidad Complutense de Madrid (UCM) (Madrid)
	Programa de apoyo a refugiados y personas procedentes de zonas de conflicto	Universidad de Barcelona (UB) (Cataluña)
 Diversidad de género y sexual	Oficina de Diversidad Sexual y Género Oficina de Diversidad Sexual e Identidad de Género	Universidad Complutense de Madrid (UCM) (Madrid)
	Plan Estratégico para la Promoción del Respeto, la Diversidad y la Igualdad LGBT + Equidad	Universidad de Zaragoza (UdZ) (Aragón)

Las BP presentadas comparten además algunas características comunes: se trata de iniciativas que están integradas en las propias estructuras institucionales, ello hace prever su permanencia en el tiempo, una asignación presupuestaria que les permita funcionar y una planificación de actividades a mediano-largo plazo; elementos todos que afianzan su sostenibilidad. En esta misma dirección, muestran también una responsabilidad de las universidades en el abordaje de la inclusión a nivel global en la educación superior española. Se trata, finalmente, de universidades de titularidad pública lo cual refuerza la idea de su compromiso fundamental en la creación de sociedades más justas y equitativas.

El Banco de Buenas Prácticas así constituido está dirigido a todas las personas e instituciones interesadas e involucradas en el desarrollo de la inclusión en la educación superior, que deseen tanto aprender como evaluar las buenas prácticas de otras instituciones y compartir y disponer de sus propias prácticas bajo evaluación.

El propósito del Banco de Buenas Prácticas es recopilar y compartir buenas prácticas para mejorar el acceso, la retención y la finalización exitosa de estudios entre estudiantes vulnerables y no tradicionales en IES.

Referencias:

- Anne, A. (2003). **Conceptualisation et dissemination des «bonnes pratiques» en éducation: essai d'une approche internationale à partir d'enseignements tirés d'un projet**. Braslavsky, C., Anne, A. y Patiño, M.I. (Eds.) Développement curriculaire et «Bonne Pratique en education». Geneva: International Bureau of Education.
- Ballesteros, B. y Mata, P. (2009). Approaching the concepts of “educational achievement” and “best practice”: Delphi methodology as a tool for building consensus. **Research in Comparative and International Education**, 4(4), 356-365.
- Bru, C. (2011). Buenas prácticas en los programas universitarios para mayores. Origen y estado de la cuestión en España. Bru; C. (Coord.). **IV Congreso Iberoamericano de Universidades para Mayores (CIUUMM) 2011 “Aprendizaje a lo largo de la vida, envejecimiento activo y cooperación internacional en los programas universitarios para mayores”** 417-433. Alicante: AEPUM.
- Cámara, S. (2012). Capítulo I. Concepto y elementos característicos de las “Mejores prácticas” aplicados a las Defensorías del Pueblo Iberoamericano. En Cámara, S. y Luna, E. **Mejores prácticas del Ombudsman en Iberoamérica**. Madrid: Dickynson, 13-127.

- Fernández-de-Álava, M., Barrera-Corominas, A. y Díaz, A. (2012). Buenas prácticas para fomentar el acceso y el éxito académico de grupos vulnerables en la Educación Superior. Gairín, J. y Palmeros, G. (Coord.). **Políticas y prácticas para la equidad en la educación superior**. Madrid: Wolters Kluwer, 217-246.
- Gairín, J. y otros (2017). **Mapa de bones pràctiques en creació i gestió del coneixement a l'Administració pública catalana**. Escuela de Administración Pública de Catalunya, proyecto 2015EAPC-00006, Memoria final.
- Nelson, K y Creagh T. (2013). **A Good Practice Guide: Safeguarding Student Learning Engagement. Queenslad University of Technology**. Brisbane, Australia. (http://safeguardingstudentlearning.net/wp-content/uploads/2012/04/LTU_Good-practice-guide_eBook_20130320.pdf)
- Olmos, P., Rodríguez-Gómez, D. y Gairín, J. (2017). **Universitat Autònoma de Barcelona: good practices por equity and inclusion in Higher Education**. Dovigo, F. y Casanoa, L. (Ed.). **Good practices for equity and inclusion in Higher Education**, 82-86. Creative Commons. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/lilibres/2017/171121/A4A_BergConf_a2017.pdf
- Pérez Serrano, G. (2011). Buenas prácticas en las universidades para adultos. **Revista de Ciencias de la Educación**, 225-226, 207-226.
- Suárez, C.I. (2020). Good practices and experiences for inclusion in Spain. En J. Gairín, D. Rodríguez-Gómez, y F. Dovigo, F. (Ed.), **The Social Dimension of Higher Education in Europe: Issues, strategies and Good practices for inclusion**. Brill Publishers.
- UNESCO (2003). MOST **Clearing House. Best practices**. Disponible en: <http://www.unesco.org/most/bphome.htm> (consulta: 12/09/2019)

LABORATORIO PARA PROMOVER LA UNIVERSIDAD INCLUSIVA

Tal y como ya se ha mencionado, uno de los objetivos principales del proyecto fue crear un laboratorio para la generación de estrategias innovadoras y flexibles con el fin de promover el compromiso social de las instituciones de educación superior en relación con los grupos de estudiantes más vulnerables.

Este último objetivo actúa como “objetivo de síntesis”, ya que recoge todo lo trabajado para alcanzar los objetivos anteriores. La consecución de este objetivo ha supuesto la creación de una web del proyecto (<https://access4allproject.eu/>) donde se ofrecen en abierto todos los productos generados en el propio proyecto, así como una recopilación de recursos (ej., publicaciones, investigaciones, grupos de investigación vinculados directamente a los principales tópicos de A4A como puedan ser: inclusión, acceso, permanencia, colectivos vulnerables, estudiantes no tradicionales, entre otros).

Asimismo, la promoción de este laboratorio implicó la creación de una comunidad de personas sensibles a la dimensión social de la Educación Superior. Esta comunidad se ha ido creando mediante las acciones de difusión y formación, herramientas de social media como LinkedIn (<https://www.linkedin.com/groups/8535347/>) y twitter (https://twitter.com/access4all_com).

Así, por ejemplo, se desarrollaron pequeños programas de formación y talleres en diversas universidades europeas que no sólo sirvieron para comprobar la utilidad y adecuación de las herramientas incluidas en el A4A Toolkit, sino que también fomentaron una mayor sensibilidad hacia los procesos de inclusión en Educación Superior.



Descripción general del plan de formación propuesto

SESIONES	FINALIDAD	TIEMPO	ONLINE/PRESENCIAL	RECURSOS
MÓDULO 1				
WP1: Contextualización y descripción/ explicación del proyecto	Hacer que los participantes conozcan el contexto y los resultados del proyecto hasta el momento	2 días	online	PPT sobre el proyecto, IO1, IO2 (anexo 2) Informes breves (https://access4allproject.eu/reports)
WP2: Plan estratégico institucional	Analizar el plan estratégico propio identificar situaciones críticas encontradas y cómo fueron tratadas.	1 día	online	Plan estratégico propio, plantilla de buenas prácticas
	Analizar el plan estratégico propio identificar situaciones críticas encontradas y cómo fueron tratadas. Identificar en el plan estratégico propio los elementos relacionados con la inclusión	1 día	presencial	
WP3: Herramienta de autoevaluación (I)	Familiarizarse con la herramienta de autoevaluación	1 día	online	Herramienta de autoevaluación Tutorial (https://access4allproject.eu/public/media/doc/20180622_tutorial-for-access-and-use-of-the-institutional-self-assessment-tool.pdf)
Herramienta de autoevaluación (II)	Discutir y explicar las dimensiones y factores incluidos en la herramienta de autoevaluación	1 día	presencial	Herramienta de autoevaluación
Herramienta de autoevaluación (III)		2 días	online	Herramienta de autoevaluación

MÓDULO 2

WP4: Resultados y aspiraciones	Analizar los resultados e identificar las aspiraciones (qué queremos)	1 día	presencial	Resultados/producto del perfil organizacional
WP5: Desarrollar un plan estratégico para la inclusión	Introducir cambios/acciones identificados para su inclusión en el plan estratégico	3 días	online	Resultados, modelo de plan estratégico
		1 día	presencial	
WP6: Evaluación	identificar cómo evaluar los cambios/ acciones implementadas/ desarrollar métodos, etc.	3 días	online	Ficha de seguimiento del plan estratégico (anexo 3)

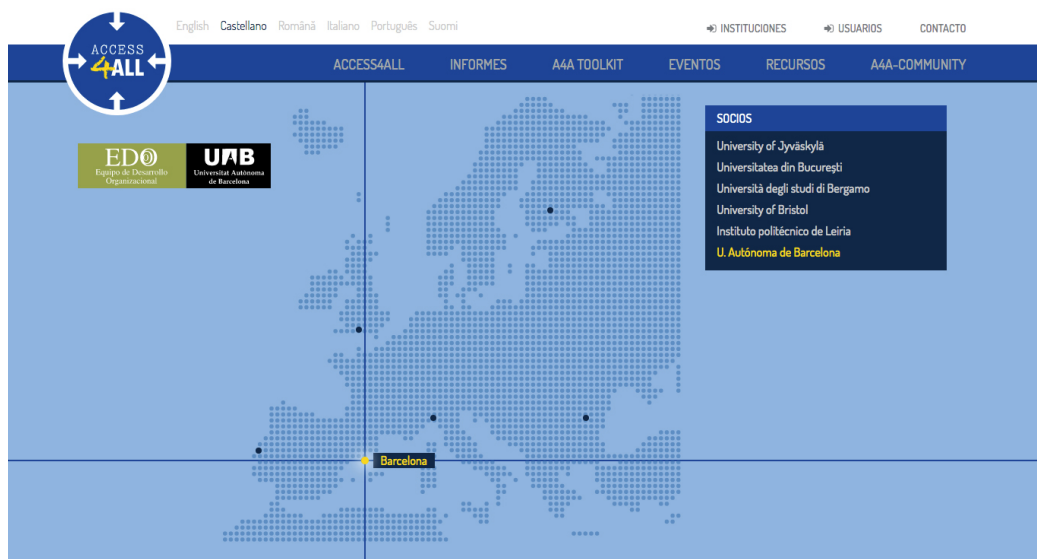
Adicionalmente, el consorcio decidió elaborar algunos “briefing papers” que destacaran aspectos concretos de las propuestas de A4A. Estos Briefing papers están disponibles en: <https://access4allproject.eu/reports>

DOCUMENTACIÓN DE INTERÉS

Se identifican en este apartado las fuentes más relevantes de información sobre el Proyecto, su desarrollo y resultados. También, se recogen otros aspectos de interés generados como consecuencia de este.

Espacio web del Proyecto ACCESS4ALL

La página web de Proyecto (<https://access4allproject.eu/es/home>) recoge los aspectos más significativos del mismo y de su desarrollo, en español, inglés, portugués, rumano, italiano y suomi) haciendo referencia a sus objetivos, método, procesos y resultados. También, recoge información significativa sobre los recursos vinculados a la calidad de la equidad y a los eventos científicos y de difusión realizados.



SOCIOS

El consorcio está formado por seis socios de seis países diferentes. Se compone de investigadores de educación superior con amplia experiencia, tanto del objeto del proyecto como de la ejecución de proyectos internacionales. El consorcio está coordinado por el grupo EDO de la UAB, cuya principal línea de investigación se centra en la enseñanza y la gestión universitaria, específicamente en la tutoría, acceso y permanencia de los estudiantes universitarios, y han desarrollado varios proyectos en relación a estos temas en los últimos 5 años (<http://goo.gl/NIEV1>), uno de los cuales ha sido desarrollado conjuntamente con algunos miembros del consorcio (i.e. *ACCEDES*, Ref. DCI-ALA/2011/232).

Todos los socios del consorcio (University of Bucharest, University of Bristol, University of Jyväskylä, U. Autònoma de Barcelona, Inst. Politécnico de Leiria and U. degli Studi di Bergamo) tienen amplia y complementada experiencia de trabajar en el análisis social, la investigación superior, las políticas y la gestión, la tutoría, la orientación y la inclusión.

Nuestra propuesta también está respaldada por varias partes interesadas en cada país socio: escuelas secundarias (dos por socio), asociaciones de jóvenes, y al menos dos universidades diferentes en cada país.

Algunas publicaciones

Se recogen publicaciones que sintetizan aspectos significativos del proyecto, como puedan ser los fundamentos teóricos, experiencias prácticas, reflexiones y debates con relación a la temática propia.



Título: Good practices for equity and inclusion in Higher Education

Coordinadores: Fabio Dovigo, Laura Casanova

Año de Edición: 2017

Lugar de Edición: Bergamo

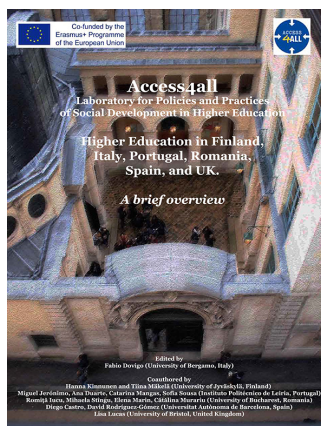
Editorial: University of Bergamo

ISBN: 9788897413240

Idioma: English

Pp: 155

Disponible en: <https://goo.gl/iKPIBC>



Título: Higher Education in Finland, Italy,

Portugal, Romania, Spain, and UK. A brief Overview.

Coordinador: Fabio Dovigo

Año de Edición: 2016

Lugar de Edición: Bergamo

Editorial: Collana Educazione Inclusiva -

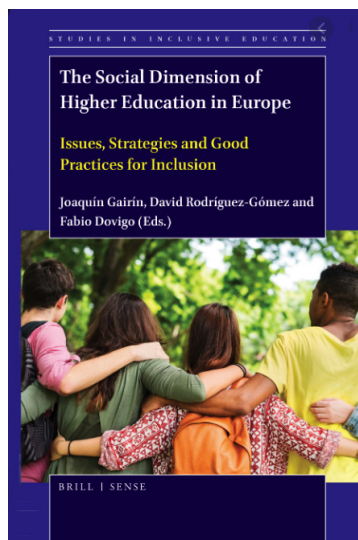
Inclusive Education Series

ISBN: 978-88-974132-3-3

Idioma: English

Pp: 60

Disponible en: <http://ddd.uab.cat/record/165648>



Título: The Social Dimension of Higher Education in Europe: Issues, strategies and Good practices for inclusion.

Coordinadores: Joaquín Gairín, David Rodríguez-Gómez, Fabio Dovigo

Año de Edición: 2021

Lugar de Edición: Leiden

Editorial: Brill Publishers

ISBN: 978-90-04-44629-8

Idioma: English

Disponible en: <https://brill.com/view/title/59434>



Título: Access4All Briefing Papers

Coordinadores: A44 Team

Año de Edición: 2016-2017

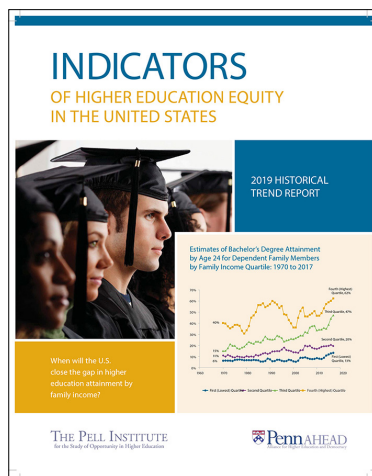
Idioma: Inglés

Disponible en: <https://access4allproject.eu/reports>

Otras referencias de interés:

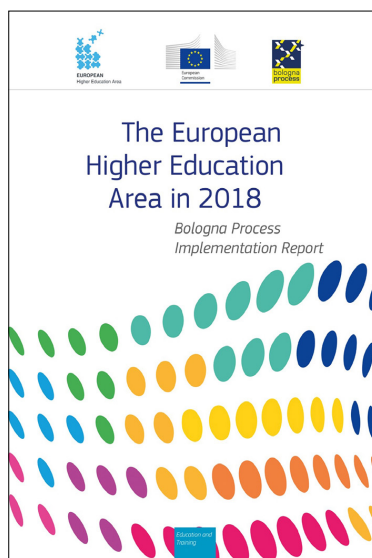
- Jeronimo, M., Mangas, N., Pinheiro, F. P. (2018). ACCESS4ALL: promover a inclusão e a inovação social no Ensino Superior. **VII Conferência Internacional Investigação, Práticas e Contextos em Educação**. Leiria: IPL (ISSN: 978-989-8797-20-9)
- Lucas, L. (2017). Access and Equity in Higher Education: an International Perspective. **Towards a Socially Just Pedagogy Seminar**. University of Joannesburg.
- Rodríguez-Gómez, D. (2018). Access4All, un modelo para mejorar la inclusión en la educación superior. UAB Divulga. Disponible en <https://www.uab.cat/web/detalle-noticia/access4all-un-modelo-para-mejorar-la-inclusion-en-la-educacion-superior-1345680342040.html?noticiaid=1345766840218>
- Rodríguez-Gómez, D., Gairín, J., Dovigo, F., Clements, K., Jerónimo, M., Lucas, L., & Stingu, M. (2019). Access4All: Policies and Practices of Social Development in Higher Education'. In J. Hoffman, P.Blessinger, & M. Makhanya (Eds.), **Strategies for Facilitating Inclusive Campuses in Higher Education: International Perspectives on Equity and Inclusion** (pp.55-69). Emerald Publishing Limited.

Otras referencias de interés:



2018 Indicators of Higher Education Equity in the United States: Historical Trend Report

Cahalan M, Perna LW, Yamashita M, Wright J. & Santillan, S (2018)

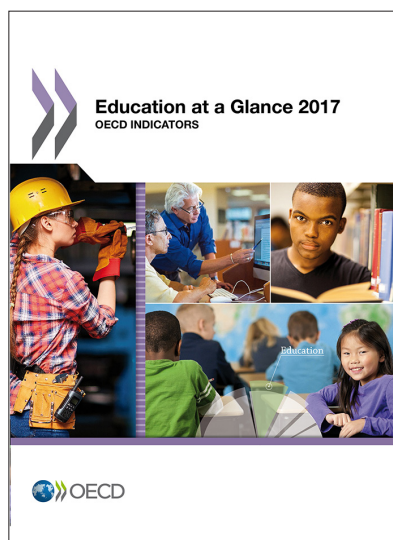


The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report

Crosier D., Donkova R., Horvath A., Kocanova D., Kremo A., Parveva T. & Riiheläinen J, European Union (2018)



European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies
Curaj A, D Ligia & Pricopie R , Springer (2018)

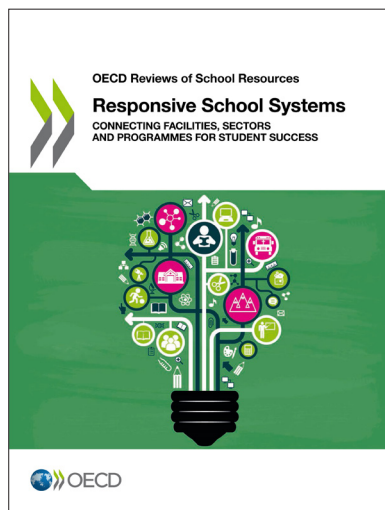


Education at a Glance 2018: OECD Indicators
OECD , OECD publishing (2018)



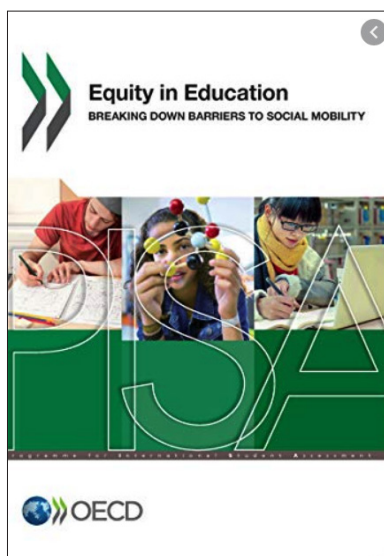
Putting fairness in context: using data to widen access to higher education

The Fair Education Alliance , The Fair Education Alliance (2018)

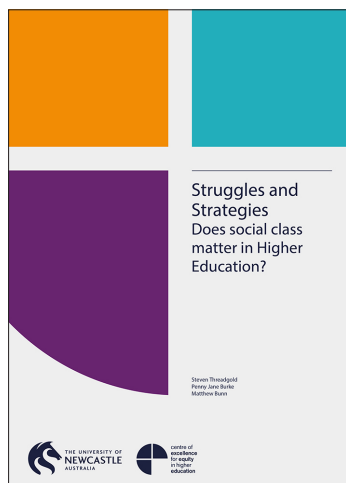


Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success

OECD , OECD (2018)



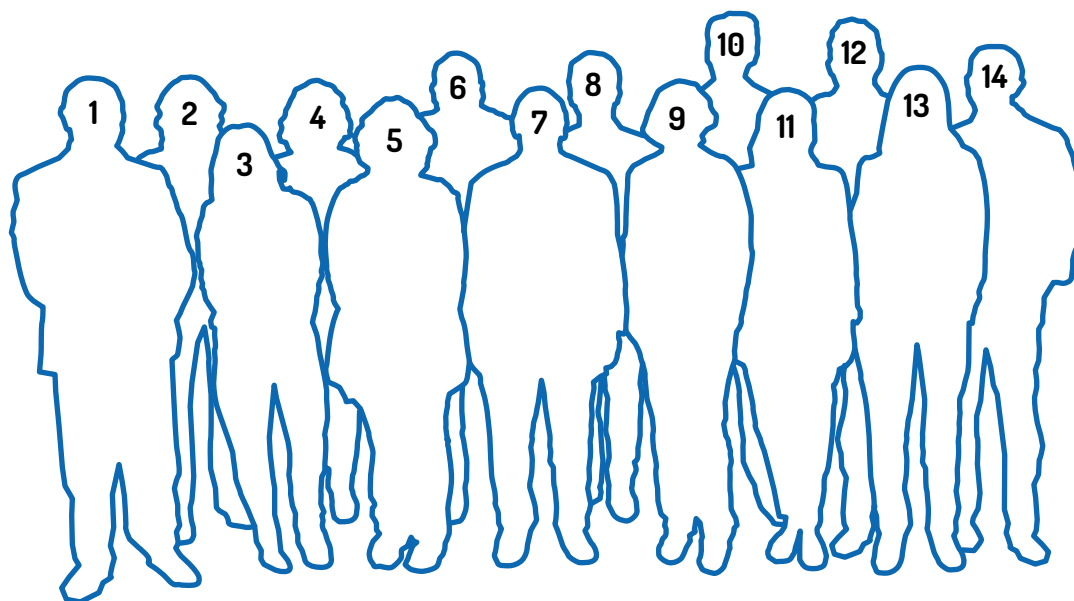
Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility
OECD , OECD (2018)



Struggles and strategies: does social class matter in higher education
Threadgold, S. Burke, P. Jane & Bunn, M. , University of Newcastle (2018)



Representantes de las instituciones de ACCESS4ALL, en la reunión celebrada en la Universidad de Jyväskylä (Finlandia) en Marzo de 2016.



- | | |
|--------------------|---------------------|
| 1. Miguel Jerónimo | 8. Aleix Barrera |
| 2. Patricia Olmos | 9. Marina Tomás |
| 3. Mihaela Stîngu | 10. Fabio Dovigo |
| 4. Georgeta Ion | 11. Cristina Pérez |
| 5. Lisa Lucas | 12. Diego Castro |
| 6. José Luís Muñoz | 13. Tina Mäkelä |
| 7. Joaquín Gairín | 14. David Rodríguez |

El Proyecto “Laboratorio de Políticas y Prácticas para el Desarrollo Social en la Educación Superior” (ACCES4ALL: <http://access4allproject.eu/>) busca promover, en el contexto europeo, la educación y la inclusión social en la universidad de aquellos grupos de estudiantes poco habituales y menos representados, proponiendo instrumentos y estrategias para lograrlo. Se relaciona así con dos de las principales prioridades de la Europa 2020: (1) crecimiento inteligente: alentar a las personas para aprender, crear nuevos servicios que ayuden a redirigir los retos sociales y la utilización de las TIC; y (2) crecimiento inclusivo: incrementar el número de ciudadanos con educación terciaria y reducir el porcentaje de gente en riesgo de pobreza y exclusión social.

La presente aportación es una síntesis del Proyecto y de sus aportaciones más significativas, tratando de dar una visión general de todo lo realizado y conseguido, a la vez que informar sobre los mecanismos que permiten acceder al conocimiento acumulado. No sólo se trata de difundir el Proyecto y sus productos sino y también de animar y dar instrumentos a los directivos y gestores universitarios para mejorar sus procesos de intervención en la temática abordada.

La finalidad última es contribuir a la realidad de una universidad inclusiva. El documento puede y debe mirarse, así, como una aproximación general a las mejoras que pueden hacerse en los procesos organizativos para mejorar la calidad de la equidad, aconsejando profundizar en los aspectos que interesen a partir de la documentación generada y referenciada en el mismo texto.

